



Foi num dia ensolarado
que tudo aconteceu.
...e outras histórias...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ISABEL HABCKOST DALLA ZEN

**“FOI NUM DIA ENSOLARADO QUE TUDO ACONTECEU”:
PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRATIVAS ESCOLARES**

PORTO ALEGRE

2006

MARIA ISABEL HABCKOST DALLA ZEN

**“FOI NUM DIA ENSOLARADO QUE TUDO ACONTECEU”:
PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRATIVAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Hessel Silveira

PORTO ALEGRE

2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

D145f Dalla Zen, Maria Isabel Habckost

“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu” : práticas culturais em narrativas escolares [manuscrito] / Maria Isabel Habckost Dalla Zen. – Porto Alegre : UFRGS, 2006.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do RioGrande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

Orientação: Rosa Maria Hessel Silveira.

1. Narrativa escolar – Práticas culturais – Ensino fundamental.
2. Produção de textos – Ensino Fundamental – Criança – Porto Alegre. 3. Estudos culturais. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU: 82.081

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

Àqueles que me ensinam a cada dia a força dos vínculos do amor, aos que partilham comigo desejos, angústias, alegrias, esperanças. Para vocês, Leandro, Laura e Maurício, minhas palavras mais amorosas e agradecidas.

Ao Éderson, menino participante desta pesquisa, o qual habita hoje um outro lugar, quem sabe mais perto das estrelas belas. Para ele, minhas palavras mais brilhantes e brincalhonas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente minha amiga e orientadora, Professora Doutora Rosa Maria Hessel Silveira, com a qual venho compartilhando, ao longo de tantos anos e em diferentes momentos, amizade fiel, convívio alegre e respeitoso, trabalho dedicado, orientação competente e sem aprisionamentos.

À Professora Doutora Dagmar Meyer, por sua amizade leal, por sua companhia afetuosa e constante, por suas inúmeras e criteriosas sugestões durante a escrita desta tese.

À Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade por seu incentivo, por sua atenção e escuta, por suas contribuições importantes ao meu trabalho.

À Professora Doutora Luciene Simões, por sua leitura sensível do projeto de tese, por ter me conduzido à releitura da Estética da Criação Verbal de Mikhail Bakhtin.

À Professora Doutora Norma Sandra Ferreira, por seu exame detalhado do projeto de tese, por seus alertas pertinentes.

Aos participantes desta pesquisa – direção das escolas, professoras Lúcia e Helena, alunos e alunas – que de forma tão receptiva e animada contribuíram para que esse estudo se concretizasse.

À minha sobrinha e afilhada Gabriela, a qual não imagina o valor de sua ajuda inspiradora ao me presentear com seus cadernos escolares contendo belíssimos e instigantes textos.

À minha GRANDE família: meu pai Álvaro (*in memoriam*), minha mãe Clélia, meu irmão Fernando Tadeu, minhas cunhadas Teresa e Ana Maria, minhas sobrinhas e meus sobrinhos Alessandra, Márcio e Larissa, Fernanda e Guilherme, Patrícia e Leandro, Fernando Júnior e Fernanda B., meu “anjo da guarda” tia Íris, meu genro Gabriel, pela convivência ímpar e feliz.

Aos amigos queridos, que estão sempre de mãos estendidas, a qualquer hora, em qualquer situação: Oscar e Arai, Júlio e Janice, Brazil e Clara, Jocimar e Venizes.

Aos meus amigos do Grupo Vocal e Instrumental De Vez em Canto, por terem deixado minha vida muito mais bonita depois que construímos um projeto cultural de arte-educação através da música. Essa música embalou de maneira especial a produção desta tese.

A um grupo especial de colegas, amigos e amigas da Faculdade de Educação da UFRGS, pelo carinho, estímulo e companheirismo: Maria Luísa, Gládis, Nestor, Sérgio, Maria, Bernadette, Ivany, Nádia, Roseli, Sandra, Patrícia e Jacira.

Às colegas do grupo de orientação: Letícia, Iara, Simone, Cláudia, Maria Helena, Lucena, pelas trocas alegres, descontraídas (mas rigorosas!) durante os encontros e discussões.

Às minhas indispensáveis colaboradoras de pesquisa, Laura, Thatiane e Cláudia, que generosa e atenciosamente cuidaram da organização dos quadros analíticos, da seleção e digitação de textos-exemplos, da editoração da tese, respectivamente.

À ilustradora Sílvia Farret (Biba), pelas imagens tão bem compostas, que me ajudaram a mostrar de um outro modo os significados culturais identificados nos textos.

Ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) da FACHED/UFRGS, através de sua coordenação, pelo acolhimento carinhoso, pelos empréstimos de livros, teses e dissertações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, que de forma tão competente nos auxilia em vários encaminhamentos da vida acadêmica.

Ao Departamento de Ensino e Currículo, através de suas chefias (Professoras Aldanei, Nádia, Bernadette e Miriam), dos demais colegas professores e da querida Heloísa, pelo empenho em garantir, através do meu afastamento das atividades docentes, a tranquilidade para que eu pudesse estudar e escrever esta tese.

RESUMO

A presente tese apresenta como foco de investigação as narrativas escolares infantis. O estudo teve como objetivo a análise de práticas culturais relatadas por crianças, alunos e alunas da quarta série do Ensino Fundamental de escola pública e privada de Porto Alegre (Brasil). Examinou também o modo como tais práticas se organizam e produzem identidades nesses textos considerados como um gênero discursivo particular. O material empírico da pesquisa constituiu-se de um conjunto de duzentos e vinte e quatro textos escritos em sala de aula, a partir do qual foram identificados e selecionados para análise eixos temáticos. Esses eixos foram distribuídos em capítulos intitulados: Narrativas escolares – um gênero discursivo à parte, Mosaicos de infâncias, Histórias de famílias e Da experiência de ler outra vez os textos escolares. O aporte teórico-metodológico da pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais sobre narrativas e identidades em sua articulação com as abordagens discursivas. As narrativas são entendidas em sentido particularizado, ou seja, como práticas discursivas que implicam a relação entre discursos e identidades. O trabalho foi estruturado com base nas contribuições de autores como Leonor Arfuch, Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin, Dominique Maingueneau, Cláudia Fonseca, Dagmar Meyer, dentre outros. As análises desenvolvidas possibilitaram identificar uma diversidade de experiências socioculturais, o que demonstra a potencialidade dessas narrativas escritas, ou seja, elas geram, reproduzem, legitimam significados: marcas textuais próprias da cultura escolar, desejos, fantasias, valores, cuidados, rituais, relações de poder. Elas também apontam modos de ser menino e menina na escola, na família, entre outras instâncias sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais – narrativas escolares – práticas culturais.

ABSTRACT

The present thesis has the focus on the research of school children's narratives. The study had the objective of analyzing cultural practices related to children and pupils from the fourth grade of Elementary Teaching of public and private schools in Porto Alegre (Brazil). It was also examined the way that such practices are organized and produce identities in these texts, considered as particular discursive genres. The empiric material of the research was constituted by a collection of two hundred and twenty texts written in the classroom that were identified and selected for the analysis of thematic focuses. Such focuses were distributed in chapters nominated as follows: School narratives – an exclusive discursive genre, Childhood mosaics, Family stories and From experience of reading another time the school texts. The methodological and theoretical support is concentrated on the Cultural Studies field about narratives and identities in a discursive approach. The narratives are extended to a particular sense, in other words, as discursive practices that imply the relation between speech and identities. The research was in accordance with the contributions of some authors, like Leonor Arfuch, Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin, Dominique Maingueneau, Claudia Fonseca, Dagmar Meyer, and others. As a result of the analysis developed, it was possible to identify a diversity of social and cultural experiences and, this in turn, to demonstrate the potential of such written narratives. On balance, the latter aspect generates, reproduces and legitimizes meanings: own textual features of the school culture, desires, fantasies, values, cares, rituals and power relations. This aspect also points ways of being a boy and a girl in the school, in the family, among other social instances.

KEYWORDS: Cultural Studies – school narratives – cultural practices

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. O ESTUDO E SUAS ANCORAGENS.....	15
1.1 Experiências, deslocamentos e motivações	16
1.2 Produção textual: revisão de percurso	21
Cenários e tendências	21
Uma garimpagem de pesquisas sobre o tema	24
1.3 Caminhos e cuidados metodológicos.....	29
Sobre as marcas	29
Sobre os textos	31
1.4 Tradução das teorizações	38
Estudos Culturais	39
Narrativas e identidades.....	42
Abordagens discursivas	46
2. NARRATIVAS ESCOLARES:	
UM GÊNERO DISCURSIVO “À PARTE”	52
2.1 Quem está escrevendo?.....	52
2.2 Gênero discursivo e sua constituição na cultura.....	56
Recorte histórico	57
Contribuições de Bakhtin	58
Outros aportes	60
2.3 Configuração discursiva e modos de dialogia	62
Memórias escolares da “composição”	63
Narratividade escolarizada: a moldura e a montagem dos textos.....	66
3. MOSAICOS DE INFÂNCIAS	106
3.1 Cotidianos infantis vividos e observados	109
Trajes	113
Objetos	114
Interações	117
3.2 Cotidianos infantis narrados nos textos	120
O colégio.....	121
“Comer é bom para pensar”	133

Dos desejos que se “alcançam”, das fantasias que se “vestem”	144
4. HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS	158
4.1 Significados culturais das narrativas de família	159
4.2 Imagens de um porto seguro	161
Proteção, cuidado e afeto	163
Regramento da infância	171
4.3 Rituais	175
5. DA EXPERIÊNCIA DE LER OUTRA VEZ OS TEXTOS ESCOLARES.....	185
REFERÊNCIAS:	195
ANEXOS	202

APRESENTAÇÃO

Apresentar um livro é dar-lhe presença. Mas, qual seria sua presença? A que tem para mim ou a que terá para ti? Talvez a de um espelho. No qual não há ninguém. Talvez a de um rosto desconhecido. Sempre aparecendo e sempre se apagando. Ou a de uma figura refletida na água. Evanescente (LARROSA, 2004, p.7).

Não estou apresentando um livro, mas a minha tese. Apresentá-la, então, é dizer um pouco da sua presença na minha vida, especialmente na vida acadêmica. Não significa contar apenas sobre como ela foi organizada, mas também compartilhar com leitores alguns significados do trabalho realizado. Esta tese de Doutorado sob o título de *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu – práticas culturais em narrativas escolares* foi sendo construída aos poucos. Ela iniciou quando me aproximei dos Estudos Culturais em Educação, exatamente quando comecei a participar de pesquisas junto ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).

O primeiro título – *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu* – ficou marcado afetivamente em minha memória. Explico: a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 1997, procedeu a uma avaliação externa das escolas gaúchas e, para tanto, solicitou aos alunos de quarta série do Ensino Fundamental uma redação partindo do seguinte início de texto: *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu, a professora, acompanhada dos seus alunos, saiu para visitar [...]*. Tive a oportunidade de ter acesso a esses textos através das referidas pesquisas das quais participei. Foi esse *corpus* com suas histórias instigantes e o desejo de aprofundar estudos que inspiraram a continuidade de um trabalho mais extenso, envolvendo escolas de Porto Alegre. Decidida a prosseguir, busquei entrar em contato com professoras que pudessem e quisessem me acompanhar neste outro empreendimento.

Tendo encontrado os parceiros – professoras e alunos/as da quarta série do Ensino Fundamental de escolas pública e privada da capital – dei forma ao meu roteiro. Desta vez envolvendo menos participantes, o que me permitiu conhecê-los melhor, bem como alguns aspectos das condições em que os textos foram produzidos. O primeiro texto que as crianças escreveram foi sobre o passeio com a escola. Nele reapareceram várias temáticas interessantes de serem exploradas. Foi recorrente nessas produções a utilização do enunciado *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu*, independente do enredo das narrativas. Daí, então, o significado do primeiro título. Posteriormente, pensei que seria interessante denominar as experiências narradas de *práticas culturais*. Práticas culturais no sentido de que são

produzidas dentro da cultura, de culturas específicas. Pode parecer, inclusive, uma combinação redundante, pois haveria uma prática que não fosse cultural? Mas, mesmo com essa constatação, preferi apostar na ênfase que a expressão traz.

Ao longo do itinerário percorrido, muitas idéias foram surgindo para a escrita do texto (a tese propriamente dita) e para a moldura desse texto. Entre idéias e idéias, pensei em articular linguagens; nesse sentido, o leitor encontra imagens em ilustrações que não são apenas adornos, mas são textos que também “falam”, de um outro modo, sobre marcas e significados importantes identificados nas narrativas escritas escolares. Há uma capa: nela estão presentes personagens, objetos, ícones das salas de aula; há também uma página de abertura para cada capítulo, contendo imagens aludidas nos textos.

A tese foi organizada em cinco capítulos. O primeiro deles – *O estudo e suas ancoragens* – situa o contexto da pesquisa: experiências anteriores, motivações, que de algum modo foram constituindo o terreno para outras perguntas sobre o objeto a ser investigado: as narrativas escolares infantis. Aponta uma revisão do percurso da produção textual no Brasil, enfocando cenários e tendências do ensinar a produzir textos na escola. Tal revisão também faz um recorte das abordagens de pesquisas sobre o tema. Apresenta os caminhos e cuidados metodológicos, ou seja, as perspectivas de uma análise cultural, bem como delinea o *corpus* da investigação. Por último, este capítulo mostra a teia conceitual com a qual operei para analisar as produções escolares – narrativas e identidades em sua articulação com as abordagens discursivas.

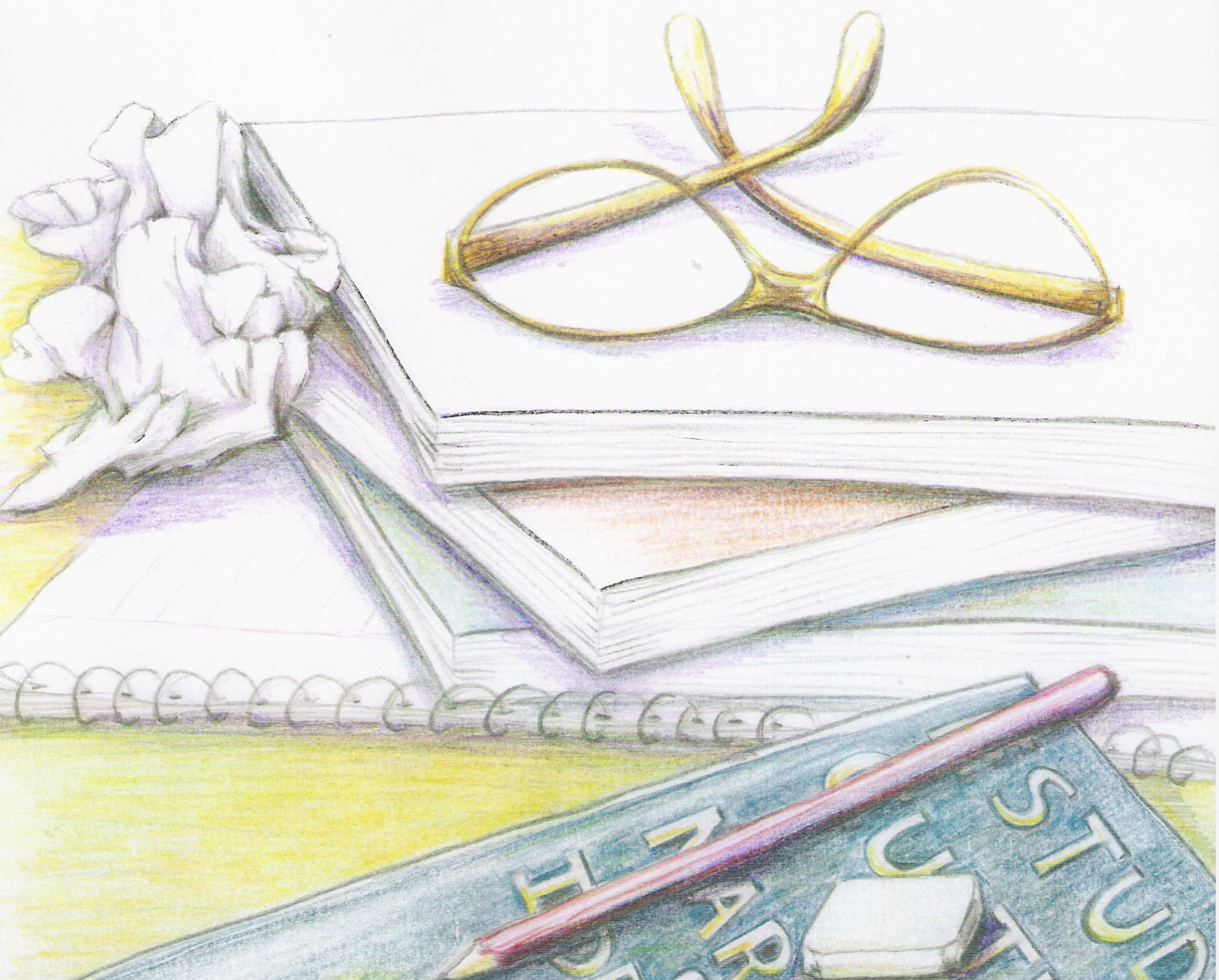
No segundo capítulo, denominado de *Narrativas escolares – um gênero discursivo “à parte”*, apresento um recorte teórico sobre gêneros discursivos; tal recorte se baseia nos conceitos de Mikhail Bakhtin, dentre outros autores que abordam questões importantes sobre a constituição dos gêneros discursivos na cultura. Após essa introdução, há uma análise detalhada do que chamei de *configuração discursiva* (a moldura – as marcas visuais, o entorno das produções) – e de *modos de dialogia* (a montagem – as vozes, os personagens, o espaço-temporal, etc.).

O terceiro capítulo chamado de *Mosaicos de infâncias* dá continuidade às análises mostrando, enfatizando outras práticas culturais vividas, observadas na escola e narradas nos textos. Primeiramente, faço uma leitura de cenas escolares, pinçando essas imagens das minhas inúmeras vivências, visitas e observações em diferentes escolas de Porto Alegre, pelo fato de atuar como professora de *Prática de Ensino* no Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS. Descrevo objetos, trajés e interações, fazendo uma articulação do que vejo na contemporaneidade com outros momentos da minha própria escolarização. Em seguida,

passo a identificar eixos recorrentes nos cotidianos narrados nos textos. Das várias possibilidades analíticas, escolhi visibilizar práticas culturais vividas no *colégio* e no seu entorno; o *comer* como significado cultural amplamente referido e circunstancializado; e, encerrando o capítulo, dei vazão para a voz dos alunos quanto aos desejos a serem “alcançados” e às fantasias a serem “vestidas”, ou seja, dediquei-me a examinar a vontade de sucesso e a presença de super-heróis, aspectos mencionados nos textos e suscitados pela proposta *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*

No quarto capítulo, faço uma discussão sobre as *Histórias de famílias*. As infâncias narradas foram mostradas dentro de contextos específicos, e um deles foi a instituição família. Neste capítulo aponto os significados culturais das narrativas de família, trato de analisar eixos que evidenciam a família como um porto seguro tais como: proteção, cuidado e afeto; regramento da infância, e, por fim, ainda discuto alguns rituais familiares: festas, nascimentos e diálogos.

O quinto capítulo finaliza a tese: *Da experiência de ler outra vez os textos escolares* faz uma retomada dos significados mais vivos que ficaram em minha memória. São reflexões sobre a trajetória percorrida. Já havia lido, em diversas circunstâncias, muitos textos escolares, mas desta vez a experiência foi diferente: foi outra! O número de textos, a diversidade de propostas, a interlocução com autores e professoras, as visitas às salas de aula, o estudo e a escrita da tese tornaram tudo (projeto e sua execução) uma “novidade”, novidade no sentido do desafio de outras buscas. Os efeitos produzidos desse “tudo” é o que ora *dou presença* a vocês, leitores e leitoras.



1. O ESTUDO E SUAS ANCORAGENS

Só o estudo ameaça o estudante. Em seu abandonar-se ao estudo, o estudante renunciou a tudo que poderia torná-lo seguro [...]. Quando começa a estudar, o estudante descobre que as respostas estão órfãs das perguntas que poderiam dar-lhes um sentido e fazê-las dançar (LARROSA, 2003)¹.

Fui ameaçada pelo estudo, e foi difícil entender e aceitar o rebuliço causado pelo desconforto da insegurança, que a vida, até então, não havia me ensinado a exercitar, também, em sua face positiva. Essa ameaça, esse estado de espírito agitado foram substituindo, aos poucos, a calma das certezas, das respostas compactas e, muitas vezes, tranquilizantes. Colocar em suspenso os lugares conhecidos, assim como as teorizações e os modos de estudar e escrever implicou um percurso, um tempo de conversas e leituras outras, de deslocamentos para a constituição do desejo e da coragem. Foi assim que me vi na posição de estudante, como aquela que entrou em uma casa de perguntas – o Curso de Doutorado – de um outro modo: com alguns livros abertos e outros fechados, com cadernos rasurados e com páginas em branco, com alguns rascunhos, com a sensação de vigor coexistindo com a fragilidade, esta última relacionada ao não-saber que é sempre interminável. Assim sendo, para circunstanciar a escolha de habitar este espaço de construção de outras perguntas, conto trechos dos caminhos da docência, da pesquisa, os quais, de algum modo, foram contornando a escolha de estudar as narrativas escolares. Para tanto, busco mostrar o que essas diferentes experiências foram significando para mim, colocando-me a necessidade de desenvolver esta pesquisa de Doutorado.

1.1 Experiências, deslocamentos e motivações

Recorrendo, então, a fatos anteriores e relevantes da minha prática docente, exponho as razões que me levaram a optar, dentre tantas e instigantes possibilidades de pesquisa, por um caminho investigativo que envolvesse a análise de textos escolares infantis.

Iniciei como professora da escolarização inicial no ano de 1978. Interessando-me, desde aquela época, pela questão da linguagem e seu ensino – apreciava trabalhar a leitura e a produção textual com meus alunos –, fiz o curso de Letras, concluindo-o em 1982. Após um pequeno intervalo de tempo, trabalhando em escolas privadas e públicas, vivendo as tensões

¹ Citação montagem a partir de excertos combinados e extraídos das páginas 43 e 55 do livro *Estudar/Estudar* de Jorge Larrosa (2003).

dos diferentes espaços educativos, respirando uma atmosfera que oscilava entre a “renovação” e a “tradição”, especialmente no que se referia ao ensino de língua, é que vislumbrei a docência no ensino superior. Três anos depois me tornei professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse começo de carreira universitária, integrei-me à equipe do Programa Pericampus – UFRGS que, durante aproximadamente dez anos, sob a coordenação da professora Merion Campos Bordas, desenvolveu inúmeros projetos de pesquisa-ação junto a comunidades escolares periféricas ao Campus do Vale/UFRGS. Naquela ocasião, e sob a inspiração dos debates então dominantes no cenário educacional brasileiro, participei de subprojetos coordenados pela professora Rosa Maria Hessel Silveira, tendo os mesmos como eixos de investigação a leitura e a produção textual.

Nesse ínterim, desenvolvi, também, minha Dissertação de Mestrado², tendo como foco a leitura, para a qual recolhi elementos em uma escola pública de Porto Alegre, a mesma em que havia lecionado no início dos anos oitenta. Observei sala de aula, entrevistei alunos e analisei algumas de suas produções escritas, sob os enfoques lingüístico, pedagógico e social. Na época, as temáticas abordadas, a linguagem dos textos, os recursos expressivos utilizados pelos alunos me encaminharam para análises articuladas com contextos mais amplos. Assim, as questões relacionadas à perspectiva social, isto é, ao modo como a escola lidava (lida) com as diferenças lingüísticas, entre outros aspectos das histórias e significados daquelas produções, assumiram destaque na minha pesquisa e nas propostas de formação de professores. A expectativa de reverter um quadro de desigualdade social pela via da transformação da escola, advinda das leituras e experiências pedagógicas anteriores e, no meu caso específico, pelo entendimento de que o ensino da linguagem teria um papel fundamental nessa transformação, foi sendo colocada em discussão a partir do ano 2000. A convite, novamente, da professora Rosa Maria Hessel Silveira, atuei em alguns projetos integrados do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFRGS. O primeiro deles, *Textos, Discursos e Representações na Educação*, incluiu um estudo, por mim desenvolvido, sobre a polifonia em textos escolares infantis; o segundo, *Textos, Discursos e Identidades em Educação*, o subprojeto *Ser criança, ser aluno/a: identidades narradas em textos infantis*, do qual também participei como pesquisadora. Não distante das temáticas que circundam a escola, também realizamos estudos, no citado Núcleo, envolvendo representações de professoras e professores na Literatura Infante-Juvenil, o que resultou em uma coletânea de textos publicada, em 2002, no livro

² Dissertação publicada sob o título de *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Professoras que as histórias nos contam. Outro trabalho partiu de uma análise comparativa entre décadas do século XX, a qual procurou perscrutar identidades infantis na Literatura Infantil brasileira. Este pode ser visto como um tempo de revisão de posições, de aproximação com os Estudos Culturais, o que me permitiu, além de alargar o campo da análise textual, compreender melhor que a escola, como qualquer outra instituição, é um terreno de lutas, através do qual as relações de poder se exercem de diversas formas, de diversos pontos, legitimando (ou não) saberes, produzindo a teia complexa das relações sociais. Assim sendo, a crença na possibilidade de grandes mudanças na escola, incluindo nestas o papel crucial da linguagem, foi se deslocando e apontando para a aceitação de pequenas e parciais mudanças, as quais estarão sempre atreladas aos contextos históricos e, conseqüentemente, aos interesses que disputam lugar em qualquer espaço institucional.

Paralelamente a tais projetos, trabalhei com a disciplina *Ensino da Língua Materna: Conteúdos e Didática*, na qual comecei a desenvolver análises da produção textual de crianças, que resultaram na elaboração de interessantes artigos pelos alunos. Nas discussões realizadas, em sala de aula, sobre produção textual e os diferentes aspectos nela implicados, também procurei deslocar as abordagens estritamente lingüísticas para uma análise mais abrangente, em articulação com teorizações então estudadas sobre cultura, linguagem e discurso, considerados em sua dimensão constitutiva. Tal posicionamento, assim o entendo, foi se construindo pelo fato de ter sido gradativamente capturada por outros modos de ver a “realidade”, ou seja, por discursos que abandonam a noção de que a linguagem é um meio neutro de descrever o mundo, mas que, ao contrário, é ela constitutiva das práticas sociais. Isso significa dizer que não há, em nenhuma instância, uma palavra pura ou linguagem transparente e pré-existente às coisas nomeadas. A linguagem é, pois, “marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões” (SILVEIRA, 2002, p.20). Esse modo de conceber a linguagem está articulado à mudança interpretativa denominada de virada lingüística, que associada à virada cultural – movimento que destaca a centralidade da cultura nos processos de significação da vida social –, reconhece a linguagem não apenas como servindo à descrição e ao relato dos fatos e objetos da realidade, mas como constituidora destes.

Nas disciplinas de *Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, nas quais tenho atuado desde o início das minhas atividades docentes, o trabalho implica um envolvimento direto e intenso com os espaços escolares, através do acompanhamento dos estágios curriculares do curso de Pedagogia e das atividades de extensão, muitas vezes

empreendidas devido a essas continuadas e inquietantes inserções. É para as disciplinas citadas e para programas de extensão, incluindo um considerável número de escolas participantes, que tenho canalizado as discussões decorrentes das pesquisas realizadas.

Evidentemente, a repercussão dessa experiência teve/tem várias dimensões, das quais, para mim, como professora, as mais relevantes têm sido a participação em fecundas discussões envolvendo os eixos educação, escola, linguagem, leitura, produção de textos e, mais recentemente, cultura e processos identitários, assim como uma vivência do cotidiano conflituoso da escola – lugar de vivências de um grande contingente de crianças, jovens e adultos – crivado de situações de complexo entendimento, portanto, relevante, sob meu ponto de vista, para quem decide pesquisar questões de educação no contexto brasileiro.

Desse modo, vi-me impelida não a abandonar a escola como espaço de investigação – lugar pelo qual sinto um enorme respeito e onde tenho estado constantemente –, mas a entrar nela por outras portas, desacomodando discursos que me fizeram acreditar demasiadamente na possibilidade de a instituição escolar atingir um patamar de formação que edificaria as “necessárias” mudanças sociais – empreendimento ousado e em sintonia com o ideário da Modernidade, a partir do qual foi inventada. Desestabilizar essas concepções suscitou mudanças de posto de observação. Penso que foi um desafio retornar para aquilo que julgava conhecer e explicar tão bem com um olhar de estranhamento e inquietude. Sobre essas rupturas Maria Isabel Bujes (2002a, p. 14) refere que a pesquisa

[...] nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

E a inquietação abriu espaço para perguntas, para tensões, para desarranjos de significados cristalizados. “O estudante tem perguntas, mas, sobretudo, busca perguntas. O estudo é o movimento das perguntas, sua extensão, seu aprofundamento” (LARROSA, 2003, p.103). Meu desafio se constituiu, então, em como conceber a escola e sua tarefa precípua – educar – considerando as experiências multifacetadas que as crianças estão tendo por meio da diversidade de instâncias educativas – a mídia, os bairros, as ruas, os diferentes condomínios nos quais habitam, os shoppings, os espaços de entretenimento de modo geral – que requerem habilidades e comportamentos diferentes dos exigidos no mundo escolar. Tal situação me fez refletir sobre a posição da educação em um cenário contemporâneo, o que me levou a buscar e entrelaçar outras perspectivas e interesses. Em estudos anteriores, algumas aproximações já

foram feitas com o campo dos Estudos Culturais; entretanto, não esgotaram a necessidade de aprofundar a compreensão do impacto, sobre a infância, dos processos de mudanças culturais em suas continuidades e descontinuidades.

Nesse sentido, coube perguntar: *como as crianças interpretam, narram práticas culturais de que participam? Como se recontam, enquanto personagens, produzindo significados, deixando ver, através da linguagem narrativa, traços constitutivos de processos identitários?* Interessei-me em problematizar os discursos sobre as práticas culturais que as crianças re-significam na escola, especialmente a partir da leitura que fiz dos textos que essas crianças escreveram, no caso da presente tese: narrativas. Essas intenções mais abrangentes foram desdobradas nas seguintes questões norteadoras:

Sobre o que e de que modo escrevem crianças, alunos e alunas (de escola pública e privada), em determinadas condições de produção³, isto é, em um contexto de tarefa escolar?

De que forma os diferentes modos de ser criança, de conviver nas famílias, de ser aluno – cuja mescla de elementos marcam tempos e diversidade de práticas culturais – os quais identifico no meu cotidiano de professora –, estão presentes nos textos?

Que marcas de narratividade escolarizada estão evidentes nesses textos considerados um gênero discursivo particular? Como estão materializadas discursivamente essas marcas?

Após ter localizado interesses e questões, faz-se ainda necessário, para mim, pontuar alguns aspectos referentes à pesquisa empreendida, tais como: decidi assumir que compromissos? Afinal, para quem escrevi esta tese? O referencial adotado – Estudos Culturais em Educação em suas vertentes pós-estruturalistas – demanda posturas e, a partir destas, configuram-se intenções, promessas. Nesse sentido, não pretendi realizar uma pesquisa para analisar o desempenho lingüístico infantil ou para apontar as causas implicadas no que dizem as crianças sobre o mundo em que vivem. Procurei utilizar a teia conceitual com a qual operei, para olhar como se organizam essas narrativas, assim como determinadas identidades se constituem na e pela narratividade. Estou tratando de narrativa, aqui, não no sentido das grandes e definitivas explicações sobre as práticas culturais narradas do ponto de vista da infância, por exemplo, mas em sentido mais particularizado, ou seja, como prática discursiva que implica a relação entre discursos e identidades. A prática narrativa sob a forma

³ Estou utilizando a noção de *condições de produção* em um sentido mais geral, próximo da noção de contexto – conjunto de dados não-lingüísticos envolvidos em um ato de enunciação – e não na acepção da Escola Francesa de Análise do Discurso que, alicerçada na expressão marxista *condições econômicas de produção*, estabeleceu uma correlação mecanicista entre o discursivo e as classes sociais. Em um outro entendimento, os sujeitos são tanto influenciados parcialmente pelos discursos circulantes, como também pela situação de uso da linguagem, o que lhes impõe certos lugares e comportamentos (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004.).

de escrita, em contexto escolar, considerada como um gênero discursivo particular, nada mais é do que suporte para a inscrição desses discursos. E a dimensão de gênero discursivo, articulada à concepção mais ampla de narrativa, foi também de meu interesse estudar.

Imagino que alguns interlocutores poderiam perguntar: mas, qual a contribuição dessa pesquisa para a educação? Ao que eu respondo: de um lugar que procurou se deslocar de um contexto imediatista e salvacionista para um outro, menos pretensioso, tive por finalidade produzir uma tese e não a tese sobre produção textual infantil, a partir da qual apresento a educadores o que aprendi nesse período de estudo, ou seja, uma tese que buscou sistematizar a minha passagem por esta linha de pesquisa – Estudos Culturais em Educação – bem como o diálogo que travei com diferentes autores, isto é, um texto a partir do qual as múltiplas vozes que me constituem pudessem “falar”. Minha in(ter)venção foi no sentido de articular perspectivas para trabalhar com as histórias que nos constituem, que constituem as crianças, ou melhor, como expressa Larrosa (1996)⁴ tratar da relação entre narrativa, pessoas, contextos produtivos e educação, ou ainda, tratar da relação entre narrativa, crianças-alunos e identidades, incluindo identidades textuais. Creio que a contribuição é esta, ou seja, a de oferecer aos leitores um outro modo de se ler os textos escolares dentre uma multiplicidade de olhares possíveis.

1.2 Produção textual: revisão de percurso

Tendo localizado motivações e questões de pesquisa e as circunstâncias que foram delineando a constituição do problema – a análise de práticas culturais e de processos identitários em textos escolares infantis –, apresento, nesta seção, uma espécie de radiografia do percurso de um dos eixos da investigação: a produção textual. Elaborei o rastreamento de tal eixo nos estudos acadêmicos brasileiros e na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, procurando pontuar deslocamentos conceituais e suas implicações.

Cenários e tendências

Os estudos lingüísticos recentes vêm permitindo uma multiplicidade de abordagens e discussões sobre a complexidade que envolve a produção de um texto. É sabido, também, que as práticas pedagógicas afinadas com as concepções “renovadas” de linguagem, texto, produção textual, ao considerarem as peculiaridades desse processo, buscam uma adequação metodológica que incorpore os diferentes aspectos implicados nessas produções escritas. Sob

⁴ Informo que as traduções do espanhol são de minha responsabilidade.

o influxo das citadas concepções, circulam na escola, especialmente entre os professores e professoras das séries iniciais, discursos sobre a valorização do texto visto de forma global e contextualizada, sobre uma avaliação menos rígida quanto aos aspectos gramaticais, sobre o respeito às soluções de escrita do aprendiz, sobre o professor como interlocutor do aluno, dentre outros.

Admitir esse outro horizonte de compreensão requer considerar a ação lingüística entre sujeitos, que se realiza através de textos, falados ou escritos, de forma contextualizada e não por meio de frases isoladas, examinadas em suas minúcias, fora do acontecimento discursivo. Essas concepções foram sendo gradativamente semeadas pelos pesquisadores da linguagem, principalmente durante a década de oitenta, dando início a uma série de trabalhos sobre a arquitetura dos textos e, mais especificamente, sobre textos escolares. Tais estudos ampliaram e diversificaram o fluxo de análises, articulando, por exemplo, aspectos lingüísticos e socioculturais.

Desse cenário, surgiram algumas obras sinalizadoras das novas tendências, assim como um significativo número de cursos de formação de professores. Mas, essa atmosfera de renovação de concepções não se desenvolveu sem um clima de efervescência. Silveira (1991, p.38) aponta duas razões dessa eclosão de idéias, entre outras, cuja confluência teria sido determinante:

De um ponto de vista mais teórico, operou-se a influência da renovação dos estudos lingüísticos que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, isto é, verificou-se a emergência de áreas como Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, etc. [...]. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para essa revisão a chamada 'crise do ensino brasileiro'.

A autora segue sua exposição sobre citada crise, referindo Magda Soares. No ponto de vista desta última, a escola brasileira não teria se reorganizado para enfrentar as transformações pelas quais vinha passando no que diz respeito ao aumento do número de alunos e à diversidade sociocultural. Essa situação, no seu entender, serviu para acirrar a distância entre os que nela já estavam e os que conquistaram, então, o direito de acesso. Nesse sentido, a crise da linguagem escrita pode ser vista como decorrente da crise mais ampla da escola. Contribuindo com mais elementos sobre a emergência histórica do deslocamento de concepções sobre produção textual escolar, Soares (1987) refere os anos sessenta e a primeira metade dos anos setenta como um período de silenciamento nas salas de aula, fruto do regime autoritário e repressivo. Nesse período, comenta a autora, o aparato da tecnologia instrucional e suas taxionomias, refletidas nos objetivos comportamentais e nos materiais didáticos

utilizados, sob influência de metodologias importadas, tiraram de cena a denominada redação escolar, ao passo que, na segunda metade da mesma década, com o início do processo de redemocratização, esse quadro foi sendo reconfigurado. Exemplo dessa mudança pode ser identificado na reintrodução da redação no concurso vestibular, em alguns concursos públicos e em exames supletivos. Dentro dessa nova ordem de acontecimentos, houve uma proliferação de disciplinas, de materiais didáticos cuja ênfase recaía no ensinar a produzir um texto, bem como de pesquisas acadêmicas ora voltadas para questões mais metodológicas, ora para aspectos lingüísticos mais específicos. A retomada da redação na escola e a sua obrigatoriedade no vestibular permitiram, também, a constituição de um significativo *corpus* de análise, ampliando, de modo especial, a produção acadêmica sobre produção textual a partir dos anos setenta.

Encontrava-se preparado, então, o terreno para a reconceptualização de objetivos, estratégias e pressupostos teóricos. São rediscutidas as práticas de leitura, o formato da avaliação (vê-se sob outro enfoque a correção lingüística, respeita-se o processo de aquisição da escrita, frente ao difícil domínio dessa modalidade de linguagem), as práticas de produção textual, substituindo-se, inclusive, o termo *redação*, devido à força do seu significado de tarefa *para a escola*, pela expressão *produção textual*, cujo foco estaria no trabalho lingüístico desenvolvido pelos sujeitos *na escola* (GERALDI, 1991). Nesse cenário de mudanças conceituais já referido, em meados dos anos oitenta, surgiram obras significativas que marcaram o percurso do ensinar a produzir textos na escola. Silveira (1991) retoma algumas dessas obras, situando objetivos e contexto de publicação das mesmas.

Esclarece a autora que o investimento no par redação-criatividade, influenciado pelos estudos americanos cujo objetivo era incrementar a desenvoltura na elaboração de um texto, não teria superado o denominado “baixo nível” na escrita dos alunos. Argumenta ainda que as dificuldades identificadas na redação do vestibular sublinharam ainda mais a conveniência de estudos como, por exemplo, o livro *Problemas de redação*, de Alcir Pécora (1983), no qual o autor pontuou, entre outros aspectos, a ocorrência de problemas originados, sobretudo, pela ausência de relação entre a interlocução e as condições de produção da escrita escolar.

Um outro guia importante para o professor, apontado pela autora em seu rastreamento, que teve suas propostas metodológicas amplamente debatidas em periódicos e em cursos de formação, arrastando enormes platéias e seguidores, foi organizado por João Wanderley

Geraldi (1984)⁵ sob o título de *O texto na sala de aula*. É importante lembrar, aqui, que uma equipe de professores da Universidade Estadual de Campinas, articulada com professores de outras universidades brasileiras, promoveu a divulgação dessa coletânea de trabalhos que, podendo ser considerada pioneira em seus propósitos teórico-metodológicos, serviu como fonte de inspiração para o que se poderia denominar de uma mudança significativa no ensino da língua materna no Brasil. Neste livro, e em outros que se seguiram, ganhou destaque o conceito de interlocução. Tal conceito, sob influência bakhtiniana, tornou-se central na análise da produção textual escolar: interlocução entendida como espaço de produção lingüística e de constituição de sujeitos. Ao considerá-la sob esse ângulo, é preciso admitir a imagem do interlocutor como forte presença no discurso de quem produz sentidos falando e escrevendo. É nesse contexto que emergem, também, os estudos sobre oralidade cuja influência vai se tornar crucial na análise do texto escolar, ou seja, as relações entre língua falada e escrita, as variações lingüísticas presentes nos textos ganham maior visibilidade e importância. Em síntese, é possível pensar nas seguintes questões referidas por Geraldi (1991) relativas ao processo interlocutivo: quem diz o quê, para quem, de que maneira e de que lugar? Evidentemente, essa torrente de idéias teve suas repercussões na pesquisa acadêmica, nas publicações decorrentes das mesmas e, conseqüentemente, no ensino da língua materna; entretanto, não se pode aferir em que medida esses discursos renovadores circulantes foram (são) implementados nas práticas escolares. Mas se pode afirmar que essa intensa movimentação em torno da divulgação de “novas” práticas de leitura e escrita na escola produziu o que estou denominando de contexto de “renovação” ou de “práticas renovadas” de leitura e de produção textual. Esse contexto, por sua vez, produziu, também, outros modos de ser aluno-autor, como poderá ser verificado nos textos analisados nesta pesquisa, os quais denotam uma desenvoltura bastante acentuada no que diz respeito ao relato detalhado de experiências cotidianas.

Uma garimpagem de pesquisas sobre o tema

Tendo circunstanciado alguns percursos dos discursos sobre produção textual, passo agora a destacar os focos centrais de pesquisas⁶ desenvolvidas, sobretudo, a partir dos anos noventa, no sentido de delinear o território de onde parti para investigar o meu objeto. Ao

⁵ Vale destacar que esse livro, em 2005, completou vinte anos de publicação e intensa divulgação, tendo sido seu autor homenageado em sessão especial – *20 anos de O texto na sala de aula- homenagem a João Wanderley Geraldi* – no 15º Congresso de Leitura do Brasil em Campinas, 2005.

⁶ Consulta feita ao Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo sido visitados trinta e dois resumos, e ao Site do SABI/UFRGS – Sistema Automatizado de Biblioteca.

apresentar e caracterizar essas produções, foi meu objetivo criar condições de argumentação para a realização de uma outra pesquisa sobre produção textual infantil e, por isso, entendi que o diferencial da mesma devesse ser explicitado. Para tanto, considerei a dimensão de recorte, sempre provisória, no que se refere a tais revisões.

Ao proceder à organização desse inventário de trabalhos, de diferentes universidades do país, procurei selecionar os que se preocuparam, preferencialmente, em analisar textos de crianças, destacando suas temáticas e questões de análise. Nesse conjunto de Dissertações e Teses, predominam trabalhos do campo da Linguística Aplicada, no caso, aplicada à Educação, sendo em maior número as Dissertações de Mestrado cujos dados foram sendo coletados em escolas e através do banco de dados da Base Internacional de Escrita Infantil. Ao examinar resumos, objetivos e abordagens de estudo, foi possível verificar, fortemente, os efeitos das tendências teóricas sumariadas anteriormente.

Há um número significativo de trabalhos que analisa a produção textual enfocando o discurso narrativo infantil, cabendo lembrar, aqui, que tais pesquisas datam do final da década de oitenta em diante⁷. Abre-se, a partir desse viés, uma variedade de desdobramentos temáticos, os quais procurei agrupar e sintetizar, para se ter uma idéia do mapa comum de objetos e suas diferenciações. São eles: conexão entre narrativa oral e escrita; repetição lexical nos textos infantis; construção da narrativa e sua dimensão dialógica; utilização de referentes espaciais e temporais em narrativas; uso de metáforas cristalizadas e originais em textos infantis como uma forma de tradução da leitura de mundo; construção da intertextualidade na produção textual; fatores que interferem na produção textual, incluindo aspectos pragmáticos e interativos; uso de referências em textos escritos e negociações de representações mentais; concepções de pontuação; desvio da coerência em textos escritos; avaliação com deslocamento dos aspectos gramaticais para os discursivos; desvios ortográficos; tipologias textuais e sua incorporação na produção de textos; concepções de texto do professor e procedimentos de ensino.

Nessa síntese de tópicos estudados nos textos infantis, como se pode observar, infere-se a inspiração teórica de vertentes da Linguística que se voltam para o texto, para a perspectiva discursiva, em articulação com outros campos investigativos, como é o caso da Psicologia, por exemplo, que, através dos estudos cognitivistas, passou a indagar como se encontra representado o conhecimento na mente. Analisando a forte inserção da Psicologia Cognitivista nos estudos literários e a presença dessa vertente nas obras infantis da Espanha,

⁷ Cf., por exemplo, Roxo (1989); Boniatil (1990); Gagliardi (1995); Barbosa (1998).

Teresa Colomer (2003, p.80) afirma que, a partir dos anos cinquenta, com a chamada “Revolução Cognitiva”, “entender como se desenvolvem as estruturas de pensamento durante a infância mudou muitos dos pressupostos educativos vigentes e promoveu um novo tipo de ensino centrado na criança que aprende”. Como consequência desse fato, não só com relação à Literatura Infantil teria havido preocupação com o desenvolvimento intelectual infantil em correspondência com a linguagem dos livros, por exemplo, mas no que diz respeito à produção textual, no Brasil, também teriam tido reflexos esses e outros estudos subsequentes.

Retornando o olhar às produções acadêmicas, verifiquei que as mesmas se orientam na busca de uma sistematização dos usos concretos da linguagem, privilegiando noções de contexto de situação e sinalizando uma reflexão sobre a construção da textualidade⁸. Algumas, sem dúvida, ficam mais centradas em análises comparativas de componentes lingüísticos bem específicos (os desvios ortográficos, concepções de pontuação), apontando aproximações e distanciamentos quanto ao processo de construção da escrita entre crianças de diferentes contextos sociais, assim como há, também, as que evidenciam uma preocupação maior com aspectos metodológicos⁹ (concepções de texto do professor e procedimentos de ensino).

Recorrendo a um contexto de produção local¹⁰, encontrei, no acervo de Teses e Dissertações da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, duas pesquisas de Mestrado sobre produção textual. A primeira, concluída em 1997, foi apresentada por Darlize Teixeira de Mello. A autora desenvolveu um estudo com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e na concepção polifônica da linguagem, investigando uma turma de crianças das séries iniciais de uma escola pública. A análise permitiu identificar vozes discursivas presentes no texto escolar, através da interlocução e da produção escrita, tornando visíveis não apenas os enunciados, mas a diversidade e a “origem” de sentidos que povoaram seus dizeres. A segunda, concluída em 2001, foi defendida por Jorge Gerardo Nóbrega. O autor, considerando a dimensão constitutiva da linguagem e adotando uma perspectiva discursiva sob inspiração foucaultiana, investigou as formas subjetivas e culturais através das quais adultos recém alfabetizados representam sentidos nas histórias que escrevem, e

⁸ Cf., por exemplo, Oliveira (1991); Araújo (1995).

⁹ Cf., por exemplo, Silva (1996).

¹⁰ Na consulta feita aos resumos de Teses e Dissertações das demais linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS, encontrei pesquisas referentes às questões da linguagem na escola, mas não especificamente sobre a produção textual infantil.

problematizou esses sentidos como um recorte de autonarrativa, de identidade, de intertextualidade e de políticas do discurso.

Como já mencionei antes, outros projetos de pesquisa tendo como fonte os textos escolares infantis foram desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, considerando a importância dos estudos contemporâneos sobre textos, discursos e representações culturais e a emergência de análises que discutissem essas questões. Tais projetos tiveram como *corpus* textos de alunos e alunas da quarta-série do Ensino Fundamental, ao responderem à proposta de narrarem uma visita feita pela turma com a professora. Essas produções foram realizadas em novembro de 1997, quando a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul procedeu à aplicação de provas como parte da avaliação externa das escolas públicas.

Pelo fato de a UFRGS ter tido acesso a esse conjunto significativo de redações e por terem considerado as pesquisadoras do NECCSO a relevância de estudá-lo, foram realizados projetos de pesquisa, entre os quais cito “Gênero e Cultura em Textos Escolares”, que deu origem ao texto de Silveira e Santos (2004) “Gênero e Diferença em textos escolares infantis”. Dentro desse contexto e vinculada ao citado Núcleo, também participei de projetos envolvendo o estudo da produção textual de crianças. No primeiro projeto¹¹, analisei a polifonia-heterogeneidade discursiva¹² presente nos textos, procurando identificar as vozes predominantes nessas produções e estabelecer relações entre os fatores que interferiram na presença marcante de algumas dessas vozes tais como: a voz pedagógica (a que ensina), a voz do cotidiano (a que evoca questões de gênero, religião, sexualidade, diferenças), a voz da mídia, a da literatura, a da vigilância e do cuidado, predominante e entrelaçada com as demais.

Em projeto subsequente, e tendo como base um outro conjunto de textos¹³ do *corpus* já citado, o objetivo foi identificar marcas identitárias de ser criança e de ser aluno, a partir da visão de infância como uma categoria criada em dadas circunstâncias sociais e históricas, definida sob matizes diversos, conforme culturas e tempos. No percurso das análises, foi possível traçar algumas dimensões de identidades imbricadas – ser criança, ser aluno – através

¹¹ Neste projeto foram analisados trezentos textos oriundos de cinquenta e cinco municípios do Estado do Rio Grande do Sul.

¹² Os conceitos de polifonia-heterogeneidade discursiva foram utilizados a partir dos estudos de João Wanderley Geraldi (1991), Rosa Maria Hessel Silveira (1995), Authier-Revuz (1990), Dominique Maingueneau (1993), os quais sublinham o quanto palavras que cada falante utiliza estão sempre marcadas por outros que o precedeu/precederam.

¹³ Neste projeto, apesar de o *corpus* base ser o mesmo do anterior, foi feita uma seleção específica, através da qual foram analisados duzentos textos de alunos/as de escolas estaduais de Porto Alegre, pois esse contato se tornou importante devido ao trabalho que realizo nessas escolas.

da representação de personagens que agem, comportam-se, deslocam-se para longe quando passeiam, aprendem, brincam, marcam posições de sujeito nas brincadeiras (masculinidades e feminilidades), cuidam dos colegas e da professora, são cuidados e controlados, contemplam belezas da natureza, fazem travessuras, sofrem punições, realizam tarefas, prestam contas, enfim, aparecem situados em mundos organizados nas histórias inventadas na e para a escola, as quais nos mostram, em grande medida, que as práticas sociais são afetadas pelas relações de poder e pelos significados culturais (HALL, 1997).

Fiz um traçado um pouco mais extenso das pesquisas locais, a fim de mostrar o fio condutor que perpassou as mesmas, ou seja, o da inserção desses projetos no campo dos Estudos Culturais, perspectiva que possibilita a articulação entre áreas de saberes, entre disciplinas e conceitos que se mostram produtivos em função da análise a ser empreendida. Embora o estudo de Darlize Mello tenha se aproximado dos que empreendi, penso que há diferenças sob o ponto de vista da perspectiva teórica, uma vez que não coloquei em relevo as experiências narradas sob o enfoque histórico-cultural.

No caso desses trabalhos que detalhei, houve uma aproximação entre a polifonia discursiva, as representações que tornaram essas vozes possíveis e a constituição de identidades; entretanto, havia muito ainda (e sempre haverá) o que estudar nos textos escolares. O contato com os quinhentos textos mencionados me proporcionou inúmeras frentes, várias possibilidades de desdobramentos em termos analíticos. Na pesquisa de Doutorado, então, centrando meu olhar em um universo menor de participantes, a fim de conhecer melhor o contexto sociocultural das crianças-autoras, mergulhei nos estudos sobre narrativas e identidades, sobre gêneros discursivos e narrativas escolares, procurando sublinhar o contexto produtivo desses textos e realçar o modo como reinventaram as práticas culturais observadas e vividas, articulando discursos, posicionando sujeitos por meio da invenção de narradores e personagens e visibilizando, por assim dizer, a construção dinâmica de processos identitários. A noção de processos identitários deve ser aqui entendida em sua articulação direta com o caráter aberto e relacional da constituição de identidades, as quais são sempre produzidas dentro da cultura e de discursos, não sendo, portanto, manifestações de um “eu profundo” que estaria à espera de uma oportunidade para se revelar (WOODWARD, 2000; HALL, 1997).

Ainda vale destacar que, embora as pesquisas externas à produção local citada tenham considerado a dimensão da Lingüística Textual, levando em conta as influências contextuais de uso da linguagem, é possível afirmar que não contemplaram as relações entre cultura, narrativa, narrativa escolarizada, discursos e a produção de identidades, o que me permitiu

concluir que poucos estudos na pesquisa educacional brasileira discutiram textos escolares infantis sob tal alinhamento. Lancei-me, portanto, ao desafio de contribuir para ampliar o rol de trabalhos com tal propósito.

1.3 Caminhos e cuidados metodológicos

Sobre as marcas

Para além da nomeação e da discussão exaustiva de conceitos, categorias ou procedimentos metodológicos, a adoção de um referencial de análise inscreve marcas na investigação e no texto que nos propomos a produzir e, neste sentido, conforma e delinea os possíveis modos de sua composição e organização (MEYER, 2000, p.25).

Nesta seção, mais do que estabelecer os conceitos, as categorias e os procedimentos metodológicos, aponte as marcas que desejei imprimir na análise dos textos infantis. Para mim, esse anúncio do referencial teórico em “doses homeopáticas” me permitiu avaliar o modo como fui me apropriando das leituras e em que medida essa apropriação me ajudou a delinear o problema, o que não significou deixar de registrar as motivações que me levaram a escolher o material e as fontes e indicar os caminhos trilhados.

O conjunto de estudos de uma linha de pesquisa vai constituindo uma certa cultura de leitores e, ao mesmo tempo, de produtores de textos. Incorpora-se o que atrai, exclui-se o que não está em sintonia com o quadro analítico adotado. As escolhas teóricas nascem motivadas pelas múltiplas interlocuções e dos vários contextos que vão, gradativamente, moldando trajetórias. Esse percurso polifônico de construção da escrita, no meu caso, foi se fazendo perceber na incorporação de um outro modo de olhar o material de pesquisa, os textos infantis, por meio de um referencial que coloca em discussão as “verdades”, as grandes generalizações historicamente estabelecidas, e enfatiza a particularidade, a parcialidade, a idéia de que os “dados” são produzidos ao serem selecionados como “dados” e ao serem analisados, considerando que toda leitura e todo relato são sempre interessados: recortam, marcam, veiculam e privilegiam determinados sentidos e não outros. Minhas análises, portanto, foram atravessadas pelos meus sentimentos, pela interpretação que fiz do “conteúdo” dos textos a partir das leituras que funcionaram como suporte. Várias vozes foram evocadas nessa leitura: a da pesquisadora, a da professora de crianças, a da professora de professoras, a da mãe, entre outras que talvez tenham ficado em silêncio. Preciso esclarecer ainda que, ao analisar as narrativas, não busquei identificar uma autenticidade ou precisão

factual das histórias reinventadas pelas crianças, mas examinar o modo como determinados discursos foram postos em funcionamento nesses textos. Penso que ter colocado esses discursos em discussão contribuiu para uma reflexão sobre como traduzem as relações socioculturais observadas e vividas por elas.

Esse tipo de análise, chamada de análise cultural – inserida no campo dos Estudos Culturais e fundamentada nas vertentes que têm se aproximado do Pós-Estruturalismo –, critica o essencialismo, a fixação de significados, buscando se preocupar com a maleabilidade das construções discursivas, com os modos pelos quais a cultura se articula com a linguagem, o poder e o conhecimento. Procura investir na perspectiva da complexidade, da multiplicidade, ou seja, nas condições histórico-sociais em que as coisas se constituíram, se constituem. Pode ser definida como uma análise que incita o pesquisador a fazer perguntas constantemente mais do que dar respostas unívocas. Incita a trabalhar com os deslizamentos, com as fissuras das evidências e recorrências, isto é, aquilo que poderia ser considerado apenas um indício, um detalhe de alguma questão relacionada ao objeto, passa a ser considerado como um elemento importante na compreensão deste objeto. Nesse tipo de análise, questiona-se, por exemplo, como essas mesmas coisas se mantêm de determinado modo, como se modificam e em que circunstância¹⁴.

Considerando essa perspectiva, preocupei-me em não discorrer apenas sobre o chamado conteúdo das histórias. Ao contrário, procurei me identificar com a difícil tarefa de fazer interrogações, ou seja, com a complexidade de desmanchar os nós das tramas discursivas. Dei vazão à vontade de – em comum acordo com o narrador do livro *Memórias Inventadas: a infância*, de Manoel de Barros (2003)¹⁵ – *escovar palavras*, folhas de papel, páginas e textos, marcas neles contidas, a exemplo de arqueólogos que, sentados na terra, escovavam osso o dia inteiro querendo encontrar vestígios de antigas civilizações. O narrador, pensando em escovar palavras amorosamente como faziam aqueles arqueólogos, diz saber que estas “possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas”. Ler e interpretar ativamente os textos buscando essas oralidades e significâncias remontadas, ou ainda, como assinala Maria Lúcia Wortmann (2002, p.82), “penetrar nas linguagens e garimpar os significados em uma multiplicidade de histórias e de textos” é essencial quando se opta pelas análises culturais e foi o que me empenhei em exercitar. Em

¹⁴ Sobre abordagens metodológicas, incluindo nestas as análises culturais, cf. Meyer (2000), Wortmann (2002), Santos (1998).

¹⁵ A citada obra de Manoel de Barros não apresenta páginas numeradas.

contato com o material da pesquisa, nas suas diferentes fases, experimentei, a meu modo, a posição daqueles sensíveis arqueólogos.

Sobre os textos

Pelas experiências anteriores de pesquisa, as narrativas escolares se mostraram extremamente ricas como material de análise. Na ocasião em que me deparei com o *corpus* já mencionado – redações sobre o tema passeio, solicitadas, para avaliação, pela SE/RS –, tive a oportunidade de identificar um instigante conjunto de temáticas que poderia não só ser desdobrado em subtemas como também mais discutido e problematizado. Para esta pesquisa de Doutorado, mais uma vez, reafirmo que preferi um conjunto menor de escolas, de crianças e de textos, pois quis recuperar, na medida do possível, as condições em que esses textos foram produzidos.

O estudo das narrativas como práticas discursivas, nas suas interfaces com a constituição de identidades, vem ganhando centralidade no cenário acadêmico. Nas malhas de tais discussões é que os textos escolares se apresentaram como possibilidade de análise, na medida em que geram, reproduzem, legitimam significados. As crianças escreveram, em seus textos, sobre modos de conviver, sobre a vida de modo geral – às vezes tão alegre, às vezes bastante sofrida –, apontaram relações de poder, valores, ritos, riscos, cuidados, afetos, marcando diferenças de gênero, de classe social, traços peculiares de escrita escolarizada. Essas imagens me permitiram identificar as relações sociais coexistindo em histórias que abordaram tanto situações de satisfação e bem estar, quanto de conflito e subordinação.

Esse empreendimento analítico implicou acesso às escolas, às professoras, aos textos. Para obter esse acesso, contei com a colaboração de duas professoras regentes e, ao mesmo tempo, ex-alunas do curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, que atuavam, na época, em classes das séries iniciais. Considerei importante trabalhar com um material diversificado no que diz respeito às experiências culturais infantis, uma vez que minha atuação, em escolas, tem mostrado-me semelhanças e diferenças quanto ao fato de ser criança e aluno em determinados contextos, em determinadas condições. Por esse motivo escolhi duas instituições diferentes, pública e privada¹⁶, uma localizada na zona Sul; outra, na zona Norte da cidade de Porto Alegre. Não houve um critério de escolha quanto à localização das escolas, apenas foi considerado o quesito instituição de trabalho das professoras participantes da

¹⁶ Doravante essas instituições serão denominadas de Escola Aquarela e Escola Vida respectivamente. Escolhi esses nomes de canções porque tanto Aquarela quanto Vida, em seus significados, simbolizam o colorido, a alegria e a vivacidade dos grupos participantes.

pesquisa, casualmente escolas bem distantes, situadas em bairros pertencentes às regiões mencionadas.

Pela minha freqüente presença em diferentes escolas, posso afirmar que observo práticas culturais que ora se aproximam, ora se distanciam de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridas. Aproximam-se pelo fato de que estar na escola implica modelos e pactos de comportamento, ou seja, ser aluno/a está vinculado a um certo tipo de contrato institucional: cumprir horários e normas, assistir às aulas de determinado modo (responder perguntas, realizar tarefas e provas, fazer silêncio em alguns momentos), formar filas, lanchar e brincar em espaço e tempo delimitados, comportamentos estes historicamente constituídos.

Para circunstanciar brevemente tal constituição, vejamos as reflexões de Veiga-Neto (2003b) a esse respeito. O autor, ao abordar discursos circulantes que apontam as diferentes funções da escola – civilizar, formar uma nova sociedade, ensinar a pensar com autonomia, entre outras –, destaca um que lhe tem chamado muita atenção nos últimos tempos e que se tornou muito forte *na e para*¹⁷ a Modernidade. Trata-se do pensamento Kantiano do final do século XVIII¹⁸, por meio do qual o filósofo nos diz que a escola serve, primeiramente, para que as crianças aprendam a ocupar melhor seu tempo e espaço. Segundo Veiga-Neto (ibidem, p.106), é possível ver que na base desse pensamento “está a forte preocupação com a disciplina dos corpos infantis, está a preocupação com a ordenação rigorosa do espaço e do tempo”. Tais preocupações se estendem de forma duradoura e nos possibilitam compreender, mais adiante, como foram se constituindo os novos métodos e a distribuição dos denominados conteúdos de ensino, a construção dos espaços e tempos escolares. Nesse sentido, Iole Maria Faviero Trindade (2004) faz um rastreamento histórico sobre como a “herança” imperial e a “eficiência”¹⁹ republicana contribuíram para a implementação daqueles aspectos pedagógicos. A autora delinea também a transformação das escolas de improvisado em escolas monumentais. Essa transformação incluiu, por exemplo, mobílias apropriadas à instrução nos moldes republicanos. Cabe neste contexto inserir, também, as palavras de José Gimeno Sacristán (2005, p.144) ao se referir às salas de aula:

As salas de aula são a verdadeira ‘sala de estar’ (mais do que salas de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. [...] Aqueles que

¹⁷ Grifos do autor.

¹⁸ Veiga-Neto (ibidem) informa que tais idéias estão em um texto escrito por Immanuel Kant, no fim do século XVIII, cuja tradução brasileira intitula-se *Sobre a pedagogia*.

¹⁹ Destaques da autora.

desenham e decidem que esses espaços são como são, têm em mente o que será desenvolvido neles.

Distanciam-se, também, as práticas culturais referidas, na medida em que essa dinâmica de atitudes, embora dialogue em muito com a “origem”, ou seja, com o formato de escolas de outras épocas, assume outras configurações, com permanências e novas roupagens. Essas outras configurações se mostram por meio das diferentes maneiras de viver as infâncias, de incorporar modos de ser na contemporaneidade, o que pressupõe considerar a intrincada relação entre classe social, etnia, gênero, idade. O vestuário, as conversas, os lanches, os objetos circulantes, os programas de televisão assistidos, os passatempos, as responsabilidades assumidas pelos dois grupos nem sempre são as mesmas, por isso acreditei que valeria a pena fazer não exatamente uma comparação entre esses grupos, mas dedicar um olhar às diferenças e suas faces nos mundos recontados por essas crianças. Em capítulos subseqüentes, serão mais discutidas essas infâncias plurifacetadas, objetivando, na direção do que propõe Rosa Maria Bueno Fischer (2002, p.64), tornar mais viva a pesquisa. Nesse sentido, a autora sugere que

teses e dissertações ganham em densidade se – mesmo tendo como objetivo, por exemplo, analisar livros-texto, livros de ocorrência, autos de processos judiciais, protocolos diversos – pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco, e trazer não explicitamente o depoimento deste ou daquele sujeito (o que poderia ser também uma opção), mas a vida que pulsa nas práticas que aqueles mesmos manuais narram.

O acesso aos textos através da interação com as professoras permitiu não somente obter o material, mas uma possibilidade de contextualizar as propostas de produção escrita, mostrando, de algum modo, a vida que pulsa nas práticas que os textos narram – informações sobre como foi o momento que antecedeu a escrita –, bem como o conhecimento de algumas peculiaridades tanto da escola, das professoras, quanto dos “autores” e “autoras” dos textos. As professoras envolvidas na pesquisa, sob o impacto dos estudos sobre multiculturalismo, buscavam desenvolver propostas pedagógicas contemplando temáticas tais como as questões de infância, gênero, sexualidade, etnia, visando colocar em pauta discursos circulantes nos artefatos culturais em geral. Esses projetos eram realizados através da análise de livros infantis, de revistas²⁰ e, posteriormente, de registros em produções textuais. Os textos escritos pelas crianças estariam penetrados por uma multiplicidade de discursos, capturados em

²⁰ Como exemplo, cito um projeto realizado pela professora da Escola Vida. Tal trabalho envolveu a análise, pelas crianças, das imagens de mulher na mídia (programas de TV, revistas, jornais).

diferentes instâncias, e foi justamente essa mescla de enunciados significativos, essa produtividade materializada nos textos que me fez acreditar na possibilidade de uma enorme gama de leituras. Considerei importante, também, a sensibilidade das professoras citadas no que diz respeito ao encaminhamento das propostas de produção escrita.

Analisei textos de alunos/as da quarta série do Ensino Fundamental das escolas mencionadas. Escolhi a quarta série pelo fato de esta ser uma etapa do ensino em que as crianças apresentam, supostamente, pelas experiências de escrita já vivenciadas, maior desenvoltura quando solicitadas a produzir textos, hipótese que foi possível confirmar. Optei pelo texto narrativo, o qual será analisado, em capítulo específico, como categoria de gênero discursivo particular: a narrativa escolarizada. Tal escolha justifica-se pelo fato de que contar, relatar, escrever sob a forma de história está muito vinculado à experiência humana. Desde muito cedo, por exemplo, as crianças manifestam desejo de ouvir, narrar e repetir histórias, desenvolvendo o que se poderia chamar de uma competência narrativa. É preciso destacar também que este gênero discursivo é amplamente utilizado na escola tanto nas atividades de leitura quanto de produção escrita. Jonathan Culler (1999, p.84) cita a centralidade da narrativa apontada cada vez mais pelas teorias literária e cultural. Lembra o autor que as histórias “são a principal maneira pela qual entendemos as coisas, quer ao pensar em nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo. [...] Entendemos os acontecimentos através das histórias possíveis”.

No ano de 2004, em contato com as escolas, com as professoras e com as crianças, procurei adentrar no contexto das instituições, através de conversas, acordos e observações em sala de aula. Não tive por objetivo fazer uma pesquisa etnográfica cabal, mas simpatizei com idéia de preservar algumas preocupações próprias da etnografia como, por exemplo, apresentar e circunstanciar alguns traços dos grupos participantes: comportamentos, gostos, modos de conviver em sala de aula, procurando articular esses aspectos, quando possível, com os discursos dos textos. Penso na etnografia vista sob um olhar crítico; assim, conforme Clifford Geertz (1989), entendo que *ter estado lá e*, posteriormente, *escrever aqui* é bastante problemático, pois construir histórias “fiéis”, no espaço acadêmico, a partir de fragmentos recortados de interações crivadas de ambivalências, às vezes, é mais determinante do que o *estar lá*. Por outro lado, como salienta Cláudia Fonseca (2000, p.11), “não existe método sem calcanhar de Aquiles. É importante fazer a exegese sistemática de qualquer método eleito pelo pesquisador, refletindo sobre suas fragilidades”, mas evitando excessos de vigilância que possam engessar o olhar. Tenho consciência de que captei apenas algo das experiências das

crianças em suas interações, isto é, o que a minha própria experiência me possibilitou capturar, estranhar e até mesmo ignorar.

No período referido de contato e convivência nas escolas, busquei um entrosamento com as professoras e com as equipes diretivas, procurando pontuar os objetivos da pesquisa e combinando a forma de obtermos o consentimento dos responsáveis para a realização do trabalho. Para tanto, elaborei uma síntese das características e propósitos do projeto, que foi exposta aos familiares das crianças no dia da divulgação das avaliações do segundo trimestre de 2004. Tal síntese apresentava esclarecimentos quanto ao aspecto do anonimato da instituição e dos participantes no momento da elaboração final da tese. Essa conversa teve um resultado positivo nas duas escolas e me propiciou obter rapidamente as assinaturas dos responsáveis em um termo de consentimento (Anexo A).

Mais do que a preocupação de ter em mãos um documento que me abrisse o espaço para a seleção e utilização de material, interessei-me também em propor às professoras uma contrapartida desse acesso institucional respeitoso e acolhedor. Assim sendo, em março de 2005, participei de uma reunião pedagógica na Escola Aquarela, na qual abordei a temática da produção textual, envolvendo, entre outros aspectos, a perspectiva da minha pesquisa. Encontro semelhante, por questões circunstanciais – a professora deixou de pertencer ao quadro docente –, não aconteceu na Escola Vida. Também ficou combinado com as professoras um retorno constante sobre a investigação até a sua conclusão, o que felizmente ocorreu. Em diversas oportunidades conversamos, trocamos idéias e informações sobre o momento da produção de textos, sobre a forma como as propostas foram encaminhadas, sobre os gestos e comentários das crianças durante a escrita, inclusive sobre o “destino” de muitas delas, nem sempre satisfatório, feliz, após o ano de 2004.

Tomei a decisão de relatar os passos de formação de vínculo institucional, de vínculo com as professoras, para frisar o cuidado necessário que julgo fazer parte de uma postura ética a ser adotada pelo pesquisador em seu trabalho. Essa postura remete ao caráter do conhecimento como produção social e política, o que implica perguntar, tal como sugerem Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002, p. 476): “em que proporção o conhecimento produzido beneficia a distintos grupos ou instituições?” Ou ainda, como refere Juan Guillermo Figueroa (2002, p.483), pensar sobre o fato de que:

Alguns dos principais dilemas éticos que se geram ao desenvolver a investigação social incluem não levar em conta a opinião das pessoas investigadas para participar de um processo de investigação, não definir procedimentos para manejar conflitos que pode gerar a investigação e não

fazer explícita a responsabilidade de quem investiga sobre a necessidade de devolver a informação.

Com o objetivo de obter gradativamente uma quantidade variada e significativa de material, ainda em 2004, solicitei às professoras que dessem início à produção dos textos, introduzindo o assunto a partir de uma breve conversa e evitando marcar, na situação de produção, a finalidade da escrita (a pesquisa), mas nem sempre o encaminhamento foi esse. Os alunos da Escola Aquarela, por exemplo, nas situações de produção, foram sempre alertados de que seus textos seriam destinados à pesquisa. Já os alunos de Escola Vida foram apenas esclarecidos sobre o fato de que participariam de uma pesquisa sobre produção textual, mas o destinatário externo não foi frisado durante a escrita dos textos “encomendados”. Vale destacar que as crianças das duas turmas escreveram bastante e de forma cuidadosa. Os alunos da Escola Vida, independente de comentários sobre o destino do texto, perguntavam se o que estavam produzindo, em determinadas ocasiões, seria lido pela professora pesquisadora. Havia sim uma imagem de interlocutor presente, e essa imagem (escrever para alguém que vai ler), sob meu ponto de vista, funcionou como um estímulo positivo para a escrita. Não considerei o critério de abrangência dos alunos, ou seja, optei por receber o material produzido pelos alunos e alunas que estavam em sala de aula no dia em que as professoras solicitaram a produção. Assim sendo, todos os textos entregues foram acolhidos e examinados em sua potencialidade de significados. Com relação ao encaminhamento das propostas, é interessante informar que nem sempre as professoras abordaram previamente as temáticas partindo de um mesmo enfoque, o que será possível verificar nos efeitos de sentidos produzidos nos textos a partir dessas discussões. Esses diferentes encaminhamentos geraram, em algumas situações, enfoques distintos, como nos textos sobre a família, por exemplo. Mas as abordagens, mesmo variadas, permitiram-me identificar recorrências, além de aspectos específicos sobre as temáticas em pauta.

Inicialmente sugeri que propusessem a escrita de uma história sobre um passeio feito com os colegas da escola e com a professora, tendo em vista, como já referi antes, a produtividade dessa temática evidenciada nos textos de pesquisas anteriores. Esse outro conjunto de narrativas sobre o passeio, produção realizada pelos alunos da Escola Aquarela e da Escola Vida, resultou em um leque de questões igualmente interessantes de serem exploradas em outras propostas. Dentro desse contexto de tomada de decisões, optei, então, por apresentar títulos sugestivos. Daí a idéia de solicitar a produção textual sobre a família (*Vou te contar uma história sobre a minha família...*), sobre um personagem de televisão (*Se eu fosse um personagem da TV, eu seria...*), sobre uma aventura realizada com um amigo ou

uma amiga (*Um dia eu e um amigo meu...*). Os títulos foram criados por mim, a partir de temáticas presentes nos textos sobre o passeio – família, escola, amizades e brincadeiras, comportamentos, mídia, por exemplo. Essas propostas foram intercaladas com duas solicitações de escrita com tema livre. Ao examinar por várias vezes esse material²¹, busquei identificar os significados, as marcas textuais mais recorrentes nas propostas em geral; desse modo, no corpo da tese, apresento grupos de textos que caracterizam os eixos analíticos escolhidos, ao mesmo tempo em que aproveito para discutir alguns indícios temáticos, bem como diferenças de enfoque sinalizadas pelos dois grupos de escreventes. A única exceção, em termos de análise, recaiu sobre uma ênfase mais específica na proposta *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...* As hipóteses lançadas pelas crianças, através da evocação de desejos e de fantasias (alcançar sucesso, viver a aventura de ser um super-herói), conduziram-me a uma seção dedicada à discussão dessas questões, que apareceram mais esmiuçadas na referida proposta, embora referências à mídia, de um modo geral, tenham aparecido nas demais produções. Nos textos hipotéticos, as diferenças de abordagem pelos dois grupos foram muito marcantes, esses desejos e fantasias, enunciados de forma detalhada, atraentes no que diz respeito às significações evidenciadas, fizeram-me analisá-los como um foco especial; nesse grupo de textos há produções muito interessantes²², as quais sinalizam a produtividade da cultura midiática na constituição de identidades.

Creio que o fato de algumas dessas produções terem sido direcionadas não determinou nem limitou sobremaneira a potencialidade das histórias, afinal, em qualquer situação, nossos dizeres são sempre povoados por outros discursos; nossas produções denominadas, na escola, de “textos livres” não são tão livres quanto imaginamos. Embora o direcionamento temático tenha aberto espaço para a manifestação de determinados discursos, houve diversidade de abordagens, mas também recorrências e particularidades.

Contei com um *corpus* rico e extenso, totalizando duzentos e vinte e quatro textos correspondentes às produções empreendidas²³. Para a elaboração desta tese, haveria a possibilidade de desenvolver as análises tomando como referência cada proposta de produção textual e articulando possíveis aspectos presentes em cada uma delas. Mas, julguei que tal caminho poderia incorrer na repetição de temáticas e na fragilidade da discussão. Muito envolvida com esses textos, que também me olharam, indicando-me pistas, acenando-me com

²¹ Com o objetivo de organizar o material da pesquisa, elaborei quadros analíticos para facilitar a identificação de elementos constituintes das narrativas escritas, bem como recorrências temáticas, etc. Exemplos desses quadros estão no Anexo B desta tese.

²² Dos textos expostos como exemplo, apenas um deles resultou da proposta de tema livre.

²³ Nas duas turmas, nem todas as crianças participaram das seis produções realizadas.

seus significados, os quais se “ofereceram” a mim para que fossem lidos com a perspectiva de “experiência e paixão”²⁴, no sentido empregado por Larrosa (2004), optei, como já referi anteriormente, por selecionar eixos temáticos, ou, em outras palavras, unidades analíticas, incluindo nestas a composição da própria narrativa enquanto texto. Desdobrei tais eixos/unidades, buscando exemplos que pudessem fazer pensar... , multiplicar..., escrever.

Encerro esta seção, destacando que o fato de ter construído cuidadosamente o vínculo institucional contribuiu enormemente para a aquisição do material empírico em tempo adequado. Os passos dados nesse sentido funcionaram para mim como uma forma de organizar o pensamento, de consolidar as relações, de garantir a exequibilidade da pesquisa.

1.4 Tradução das teorizações

Pensei muito sobre a necessidade de construir esta seção. Inicialmente achei que a teoria devesse “funcionar como saia de baixo”, tal como ouvi dizer, certa vez, Cláudia Fonseca²⁵. Assim sendo, imaginei que, na apresentação de cada capítulo, à medida que os conceitos se fizessem necessários, seriam explicitados, discutidos e operacionalizados na análise dos textos. Inclusive, nas seções anteriores, fui apresentando alguns, como já dito, “em doses homeopáticas”, evidenciando minha compreensão do significado e o modo de lidar com cada um deles. Essas escolhas foram se fazendo ao longo das leituras e das discussões nos seminários de estudo, a partir das quais selecionei eixos que, segundo meu entendimento, poderiam ser agrupados para dialogar entre si.

Esse momento reflexivo pode ser analogamente comparado ao processo de criação descrito por Ana Maria Machado (2001) em uma história de viagem. A autora nos conta de uma experiência em Chichicastenango na Guatemala, uma aldeia nas montanhas de linda paisagem. Enquanto caminhava entre as barracas de um mercado ao ar livre, percebeu que havia caído um botão de sua blusa. Entrou em uma das barracas para resolver o problema. Nesse momento, observou uma índia de meia-idade que escolhia lãs de muitas cores. Muitos tons de azul, outros tantos de rosa... Mostrava que sabia exatamente o que queria. Em pouco tempo reduziu suas opções aparentemente descombinadas, ao olhar da observadora, e iniciou a segunda etapa, agrupando tons, estabelecendo vizinhanças, fazendo com que os matizes influíssem uns sobre os outros. O resultado dessa experiência foi bastante harmonioso. A tecelã tinha um projeto!

²⁴ “Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (ibidem, p.163)

²⁵ Esta autora já citada anteriormente é antropóloga e professora da UFRGS.

Definir o objeto de pesquisa, selecionar os caminhos teóricos, encadear conceitos e noções, desenvolver um percurso de raciocínio sob a forma de interrogações, num firme e sensível trabalho de arrumar, combinar, costurar e arrematar esses elementos, são passos que exercitei o tempo todo e sem a pretensão de esgotar as possibilidades de leitura do conjunto de textos analisado. No início foram muitas as opções de idéias, de agrupamentos, mas, gradativamente, os tons foram se aproximando e sendo mais definidas as combinações. É assim que descrevo o meu processo de construção da teia conceitual, ou seja, afinei meu olhar em relação às possibilidades teórico-metodológicas para realizar a pesquisa tendo como objeto a produção textual infantil. Assim, propus uma articulação entre os Estudos Culturais sobre narrativas e identidades e as abordagens discursivas. Após visualizar essa articulação, decidi, então, que seria importante apresentá-la de forma encadeada, destacando-a em suas aproximações.

Estudos Culturais

A forma como os processos culturais têm sido enfocados no cenário mais amplo dos Estudos Culturais, em suas conexões com a educação, constituiu-se como uma das perspectivas teóricas desta tese. Os Estudos Culturais, pelo fato de rejeitarem as fronteiras entre os campos disciplinares, por serem um espaço aberto a discussões e temáticas variadas, possibilitam diversificadas abordagens, ancorando-se em diferentes áreas que possam estabelecer um diálogo, dando conta dos seus interesses teóricos e políticos. Ana Carolina Escosteguy (2001), ao apresentar aspectos da trajetória desse amplo campo de estudos, chama a atenção para o fato de que os Estudos Culturais, no caso os britânicos, “se constituíram na tensão entre as demandas teóricas e políticas” (ibidem, p.159). Nas palavras de Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 40), já delineando esses estudos a partir de sua expansão mundial, “o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas”. Escosteguy (idem) também destaca esta idéia, qual seja, a de não ficarem circunscritos a uma área específica, mas serem um espaço em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais contemporâneos de forma historicamente determinada.

Em suas aproximações com o pós-estruturalismo, mais do que buscar e legitimar “verdades”, preocupam-se em enfatizar uma intrincada articulação entre produção de conhecimentos, cultura, linguagem e poder. É possível argumentar, então, que a discussão em

torno da noção de poder e de sua relação com a cultura e a linguagem ocupa um lugar central em suas análises. A extensão do significado de cultura para os Estudos Culturais – pensar a cultura abrangendo formas de expressão não-tradicionais, analisar práticas que estavam fora da chamada esfera cultural – propiciou o descentramento da “legitimidade” cultural (ESCOSTEGUY, *ibidem*). Dentro desse contexto, cultura deixa de ser compreendida como conjunto de valores, costumes e tradições dos grupos sociais e passa a ser vista de forma mais alargada, ou seja, “deixa de designar aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários” (VEIGA-NETO, 2003a). O autor segue sua discussão, apontando para o fato de que, submergida nos referenciais epistemológicos da Modernidade, durante muito tempo, a cultura foi pensada como única e universal: “única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (*ibidem*, p. 7). Tal visão, segundo Michel Payne (2002, p.121), afinada com a perspectiva de Matthew Arnold, desde o século XVIII até o XIX, atribuía à cultura “o potencial de unificar harmoniosamente todas as sociedades humanas”. Fruto desses entendimentos é a divisão entre alta e baixa cultura, que multiplicou pólos tais como popular/erudito, superior/inferior, culto/inculto, estabelecendo hierarquias e reduzindo possibilidades de diferenciações entre os elementos dos processos culturais.

Ao contrário dessa perspectiva, no século passado, em meados dos anos vinte, a cultura passa a se relacionar com a forma pela qual aqueles processos são produzidos, tornando-se alguma coisa pela qual se disputa e não apenas uma herança das “melhores” experiências acumuladas. Esse complexo movimento em torno do conceito de cultura reflete o caráter histórico desse conceito e o fato de que “os seus sentidos e usos estabelecidos resultam do seu uso dentro de vários discursos” (HARTLEY, 2004, p.62).

Para entender a dimensão de cultura como um campo de disputas, é preciso estar em sintonia com a noção de poder. No âmbito do referencial foucaultiano, essa noção abandona a concepção através da qual o poder é entendido como sendo algo que se possui, que se coloca apenas de um lado “mais eficiente, poderoso e dominante”, localizável em um centro, que tem caráter punitivo, deslocando-se para a compreensão das inúmeras formas pelas quais se exerce nas práticas em que atua e funciona, produzindo as relações sociais em uma rede de fluxo constante de forças e resistências (VEIGA-NETO, 1995; MEYER, 2000). Ainda, sobre a produtividade do poder, nunca é demais trazer as palavras do próprio Michel Foucault (1979, p.8):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

A linguagem, também sob esta ótica, interessa como prática histórica, como produtora de significados – os quais estão sempre em processo de negociação e renegociação de sentidos nas lutas empreendidas no terreno do simbólico e do discursivo; interessa como eixo para analisar as formas diversificadas por meio das quais as práticas discursivas constituem sujeitos, objetos, incluindo e excluindo aqueles significados, o que é radicalmente diferente de ser concebida apenas como uma forma utilizada para expressá-los. Meyer (2000, p.53), ao discutir argumentos pós-estruturalistas sobre a linguagem, lembra que

longe de ser somente um veículo que nos permite ter acesso a um sentido fixado de forma inerente e duradoura a coisas, pessoas ou aos eventos, ou de ser um meio que transmite com transparência e neutralidade os significados que pretendemos expressar – é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, o que é o mesmo que dizer que a linguagem produz aquilo que reconhecemos como sendo o real ou a realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que aí estão implicados.

Tendo se desdobrado em um amplo leque de pesquisas, desde suas origens nos estudos britânicos, os Estudos Culturais se espalharam pelo mundo, sob diferentes matizes. Identificar os múltiplos caminhos desse percurso, em sua polêmica e variada história, implicaria examinar um sem número de publicações, em diferentes países, cujo objetivo é tratar da movimentação intelectual que surge no pós-guerra na Inglaterra, causando uma revolução na teoria cultural no que se refere a problematizações da cultura entendida de forma mais abrangente e reconhecida em sua posição de centralidade. Essa trajetória percorrida inclui também estudos realizados na América Latina tais como os de Néstor García Canclini, Beatriz Sarlo e Jesús Martín-Barbero, por exemplo, os quais contemplam fecundas análises das culturas latino-americanas. Costa, Silveira e Sommer (2003), assinalam que, se atentarmos para as conexões entre os Estudos Culturais da América Latina e a educação, é possível que observemos uma escassez de trabalhos que focalizem essa relação; entretanto, chamam a atenção para o fato de que “temos esporádicas – mas não banais – reflexões sobre o papel e as características da escola dentro desse novo cenário híbrido, vista como um espaço em mudança nas novas configurações culturais” (ibidem, p. 55).

Deslocando os Estudos Culturais para um quadro bem mais local, destaco os estudos que vêm sendo realizados por grupos de pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFRGS e, em especial, no Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade, cujas análises têm se voltado para uma multiplicidade de temáticas tais como natureza, corpo, literatura infanto-juvenil, mídia, práticas escolares, questões de gênero e etnia, as quais delineiam uma configuração investigativa ampla que toma a educação como forma de subjetivação. É dentro deste conjunto de temáticas que incluo as narrativas escolares como mais uma possibilidade de objeto de análise para compreender essas formas de subjetivação e os processos identitários.

Narrativas e identidades

As discussões sobre identidade na sua dimensão plural – identidades – tornaram-se centrais em diversos campos acadêmicos: Antropologia, Sociologia, Teoria Política, Estudos Culturais. Para esse interesse crescente, contribuíram tanto as mudanças no cenário mundial – fragmentação identitária e cultural paradoxalmente associada à expansão cada vez mais intensa do fenômeno da Globalização, por exemplo – quanto uma crise de referenciais universalistas e suas conseqüências no que diz respeito a outros delineamentos epistemológicos (ARFUCH, 2002a).

A autora também aponta as identidades políticas não tradicionais, as novas formas de cidadania, as identificações etárias, culturais, sexuais, de gênero e suas demandas como dispositivos que contribuíram para instaurar o deslocamento de um pensamento centrado em uma noção de identidade articulada a um sujeito unívoco e substancial, para uma reflexão sobre a lógica da diferença em sua complexidade, ou seja, uma lógica que não supõe simplificação e harmonia, mas conflitividade.

Ainda na esteira das reflexões da citada autora, no campo intelectual, além das questões identitárias referidas anteriormente, o debate Modernidade/Pós-modernidade, desencadeado a partir dos anos quarenta, sob o declínio dos ideais do Iluminismo, abriu um caminho fecundo para outras teorizações, colocando em questão as grandes histórias e as explicações definitivas sobre as mesmas, os grandes sujeitos coletivos – a sociedade, o povo, a classe. Esse descentramento das certezas, das subjetividades, das identidades, da multiplicidade de experiências de vida implicou a revalorização das pequenas e particulares histórias.

Arfuch (ibidem, p. 20) argumenta que houve uma transformação “do ponto de vista onisciente para a pluralidade das vozes”. Relembra, nesse sentido, a importante reflexão de Mikhail Bakhtin quanto à multiplicação das vozes no plano da interdiscursividade, ao desenvolver uma análise dos gêneros discursivos e ao inspirar inúmeros estudiosos com a sua

perspectiva do dialogismo. Segundo a autora (ibidem, p.28), embora Bakhtin não tenha tratado particularmente das identidades, pode-se pensá-las relacionadas à perspectiva mencionada – a do dialogismo –, porque “a identificação, enquanto relacional, supõe um outro que não é ‘o mesmo’ e a partir do qual pode afirmar sua diferença”. Enfatiza, também, que essas vozes não atuam sem disputas, sem conflitos, mas lembra, entretanto, que o autor, pela sua condição histórica, deixou apenas esboçada a questão do poder. Foi com esta perspectiva que abordei narrativa e identidade. Identidades no sentido de que se constituem na e pela narratividade, imersas nesse gigantesco livro de histórias que é o mundo em que vivemos, através de um processo sempre aberto à confluência de discursos, instável, sujeito a mudanças, que rejeita a noção do aprisionamento de posições de sujeito.

Sob esta visão, não somos uma só voz, mas múltiplas vozes, o que permite colocar o caráter relacional da identidade como contraponto do essencial. Conforme Arfuch (2002a, p.27), “não haverá então, ao produzir-se um enunciado, nenhum Adão Bíblico “dono” de sua palavra, mas sim uma pluralidade de vozes alheias – polifonia – que “habitam” a própria voz”. Nesse sentido, também, entendi ser de extrema importância voltar a Bakhtin, buscar e contextualizar sua contribuição teórica, aproximar dialogismo, polifonia e identidades, marcando as possibilidades dessa articulação através da análise de narrativas escolares. Ampliando ainda mais o quadro argumentativo sobre a questão do múltiplo, das diferentes vozes, do relacional no processo de constituição de identidades, recorro a Larrosa (1996) ao discutir a importância da linguagem, da narratividade na filosofia contemporânea.

Somos constituídos pelo repertório de histórias que circulam socialmente e que nos dizem respeito, pois somos contadores de histórias, ao mesmo tempo em que ouvimos sobre vidas relatadas. Para a compreensão dessa posição de destaque que a linguagem ocupa na construção das narrativas polifônicas da vida, o autor aponta a virada lingüística, que de maneira radical afetou a questão do sujeito. Larrosa (ibidem, p.463), ao abordar essa mudança epistemológica propõe que se reflita, em primeiro lugar, sobre a virada hermenêutica, que dá sentido à proposição de que “o ser é impensável fora da interpretação e, posto que toda interpretação é lingüística, é impensável fora da linguagem”. Em segundo lugar – e aí podemos retomar a perspectiva bakhtiniana –, sobre a virada semiológica, para ampliar a noção de que “o significado de um texto é impensável fora de suas relações com outros textos. A construção de um texto é sempre um fenômeno de intertextualidade”. Por último, aponta a virada pragmática, para localizar o sujeito em um mundo no qual o discurso funciona socialmente em um conjunto de práticas discursivas. Segundo o autor, há que se considerar, então, “como são as práticas sociais, constitutivas do mundo da vida, nas quais as narrações e

autonarrações são produzidas, reproduzidas e interpretadas”, tendo-se em conta também a idéia de que o poder atravessa a interpretação e a auto-interpretação, a construção da identidade e da auto-identidade.

É dentro desse contexto que se constitui um fabuloso espaço para a eclosão da narrativa. Ganham relevo, a partir dessas visões e dessas mudanças interpretativas, as histórias orais, os relatos de vida, os testemunhos, os registros etnográficos, os gêneros literários, midiáticos, entre outros, a partir dos quais a ênfase nas narrativas se mostre como uma possibilidade de ampliação de saberes e, nas palavras de Arfuch (2002a, p.20), “como uma nova hierarquia outorgada no âmbito da subjetividade”. Na confluência dessas rupturas conceituais é que as identidades assumem relevância em diferentes estudos, sendo reconhecidas como mergulhadas na narratividade, no infinito jogo interpretativo. Se assim forem entendidas tais rupturas, é possível concordar com Arfuch (ibidem, p.21) ao argumentar que:

A identidade seria então não um conjunto de qualidades pré-determinadas – raça, cor, sexo, classe, cultura, nacionalidade, etc. – mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças.

Ao contarmos uma história estamos instituindo o movimento da constituição das identidades. A temporalidade inscrita no agora rearticula, retoma o passado, de modo sempre particular, diferente, sujeito às transformações da redescrição no momento da enunciação. É a enunciação como acontecimento contextual, sócio-histórico da produção do enunciado que instaura a temporalidade lingüística, sendo o passado de hoje o presente de ontem, o que permite entrever a enunciação como o eixo da temporalidade e esta como um organizador das pessoas no mundo. Essa temporalidade não é linear, pois se constitui de recoleções e projeções, ou seja, em operações ativas da memória e da antecipação (LARROSA 1996; ARFUCH, 2002a).

Larrosa (ibidem) afirma que se pode conceber a narração como uma estratégia importante na compreensão do si mesmo e dos outros. O autor discute a narrativa na sua intrincada relação com a constituição de identidades, esclarecendo que “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e que nos contamos” (ibidem, p. 462). Somos, então, formados por muitas histórias: pelas que contamos, pelas que nos contamos, pelas que escutamos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos em diferentes instâncias sociais - família, escola, igreja, grupos infantis e juvenis, entre outras. É nesse sentido também que os significados de nossas histórias se transformam, não permanecem para sempre e do

mesmo modo, ou seja, as instabilidades e os deslizamentos desses significados estão marcados pelas vozes que narram, pelos lugares de onde narram, nos quais narram e pelo tempo. A importância da narrativa aparece, assim, com toda sua força e como um mote para dar conta das complexas experiências sócio-históricas dos sujeitos e dos processos identitários. Em se tratando da constituição desses processos, ao deter-me no *corpus* desta pesquisa, pude verificar que as identidades de gênero e de classe se destacaram nos relatos e histórias dos alunos e alunas. Considerando tal evidência, julgo importante expor meu entendimento sobre gênero e classe. Para situar gênero, tomo como referência os estudos de Meyer (2000; 2003). A autora discute o conceito em sua dimensão relacional, com base em abordagens que enfocam a centralidade da linguagem na produção das relações sociais e culturais. Em Meyer (2003, p. 16), lê-se o seguinte:

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

O conceito de gênero também implica pensar, segundo a autora, no exame dos processos de construção das diferenças entre homens e mulheres, postura essa que se afasta de abordagens restritas – biologicistas e essencialistas – para considerar as que apontam como instituições, entre outros aspectos e instâncias sociais, são constituídas por representações de feminino e de masculino, ao mesmo tempo em que produzem essas representações.

Ao abordar classe social²⁶, distancio-me de análises que a compreendem apenas como agrupamento relacionado à produção e à posse de bens materiais. De um outro ponto de vista, pode ser entendida, então, como entidade social/cultural relacionada aos diferentes estilos de vida dos indivíduos, às diferentes posições sociais, aspectos esses que se articulam a identidades diversas: gênero, etnia, profissão, idade, entre outras. Deste modo, as diferenças sociais não ficam reduzidas, nem tampouco compactadas somente em um quadro analítico, no caso, o econômico. Outra questão a ser considerada diz respeito ao fato de que a posição de classe, no panorama do capitalismo contemporâneo, não depende exclusivamente de sua relação com os meios de produção, mas depende, também, da forma como o mercado percebe posições e atua sobre elas. Tem-se, portanto, *classes*, construtos da cultura, constituídos por uma rede de relações associadas a múltiplas diferenças, a múltiplos poderes que se exercem nos e pelos diversos grupos sociais.

²⁶ Sobre classe social, cf. Andrew e Sedgwick (2003).

A perspectiva da teoria cultural sobre narrativas e identidades me proporcionou, como foi visto até aqui, um suporte para as análises dos textos. Essa teorização, mesclada com alguns elementos da teoria literária e articulada com as abordagens discursivas, complementou e enriqueceu ainda mais aquelas análises. A seguir, situo, também, algumas questões importantes no que se refere às teorizações sobre discurso.

Abordagens discursivas

As abordagens discursivas são variadas e desenvolvidas a partir de diferentes tradições teóricas, mas partilham da noção de que a linguagem, como tem sido discutida até aqui, não é um meio neutro de explicar e representar o mundo e consideram o discurso como elemento crucial na construção da vida social. Marcando uma ruptura com os modelos tradicionais “realistas”, a partir dos quais a linguagem é vista como sendo um meio relativamente direto para nomear, descrever e interpretar as coisas, a noção de construção enfatiza que lidamos com o mundo em termos de construções, que diferentes textos constroem as coisas desse mundo. O aumento do interesse pelas abordagens discursivas pode ser entendido como uma manifestação da já citada virada lingüística e influenciada pelas críticas ao positivismo, pelo impacto das idéias estruturalistas e pós-estruturalistas e pela crítica pós-moderna à epistemologia até então vigente (GILL, 2002).

Suas origens, em função de críticas à ciência social tradicional, implicam uma base epistemológica diversa de outras abordagens, a qual desdobra-se, resumidamente, em algumas características-chave segundo a referida autora, quais sejam: postura de ceticismo com respeito ao fato de que nossas observações do mundo nos revelam sua natureza autêntica; reconhecimento de que as formas como compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas; convicção de que os conhecimentos são construídos através dos processos sociais e, ainda, de que a construção de pessoas, fenômenos e problemas está ligada a práticas culturais.

Dentro da multiplicidade de abordagens discursivas, associo-me ao conjunto de trabalhos que se aproxima do pós-estruturalismo cujos pressupostos se relacionam com a noção de construção explicitada e com as características referidas anteriormente. Podemos, nesse sentido, relembrar Michel Foucault que desenvolveu suas análises não com base nos detalhes da materialidade de textos orais e escritos, mas no modo como os discursos se constituem e funcionam historicamente.

De acordo com Fischer (2001, p. 198), “para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis

interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último das coisas”. Em seu fluxo reflexivo, a autora chama a atenção para o fato de que tudo é prática em Foucault. Ressalta que o discurso, para esse autor, “apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria” (ibidem, p.200).

Dentro dessa rede conceitual, ela ainda destaca uma idéia que considero extremamente cara a perspectiva discursiva em questão, ou seja, a de multiplicar as relações, situando as coisas ditas em campos discursivos. Sob esse entendimento, “o discurso para o analista é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 2001, p.206), o que sublinha a importância de, em seu processo incessante de indagar sobre a linguagem, observar e desdobrar esses discursos e posições multiplicando relações.

Ao fazer esse exercício nos textos infantis, por exemplo, identifiquei diferentes discursos sobre infância sendo acionados. Encontrei relatos de personagens-crianças sobre o cuidado e o afeto, posicionando a família como instância de proteção. Ao buscar multiplicar discursos e relações nesses relatos, posso pensar que foram construídos e captados a partir do que é dito sobre maternagem, sobre a presença importante da família pelos discursos do adulto, das vozes sociais de proteção à infância – pais, mães, professores, psicólogos, políticos, que associam sistematicamente a criança à condição de dependência e assistência. Encontrei também os relatos que evocaram as regras impostas ao mundo infantil, que podem ser desdobrados em discursos captados, possivelmente, sobre a problemática da infância presentes nos estatutos e nas campanhas da mídia²⁷.

E é o próprio Foucault (1996) quem nos diz que a linguagem não funciona imune aos controles do social. A ordem do discurso, descrita e problematizada pelo autor, aponta para o fato de que o discurso entendido como linguagem histórica, de existência transitória, cuja duração não é possível prever e fixar, é uma produção sujeita a controles, ao mesmo tempo em que é atravessada pelas relações de poder. É uma produção controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de procedimentos que, funcionando como uma rede, estabelecem limites a discursos possíveis. Um dos mais familiares e evidentes, entre outros, é a interdição, ou seja, não se pode falar tudo em qualquer circunstância, qualquer um não pode falar qualquer coisa e de qualquer modo.

²⁷ Sobre campanhas da mídia, cabe, neste contexto, lembrar da campanha institucional “O amor é a melhor herança, cuide das crianças”, produzida e veiculada, em 2003, pela RBS. Tal campanha tinha por objetivo uma “conscientização” das funções maternas e paternas, por meio de um exercício “mais positivo” dessas funções, pretendendo, assim, evitar contextos familiares violentos, de castigo corporal.

É dentro dessa ordem que se legitima o que se diz ou não se diz sobre as coisas, que se destacam vozes autorizadas. Silveira (2002) ao exemplificar o funcionamento dessa ordem, dessa economia de acesso e manutenção da palavra, menciona, por exemplo, a estratégia da subsunção nas generalizações impessoais. Nesse sentido, quando encontrei nos textos infantis menção às crianças que não freqüentam a escola, que não têm amigos por esse motivo, associei tal menção à generalizada expressão “crianças abandonadas”. A autora sugere que examinemos as referências que estão compreendidas nessas formas generalizadas de nomear. Com relação à expressão citada, estaríamos nos reportando às crianças pobres pertencentes às chamadas “famílias desestruturadas”? Estaríamos nos referindo àquelas que transitam e consomem por longo tempo e, às vezes, sozinhas nos grandes *shoppings*? Quem pode falar sobre crianças abandonadas? Em que situação?

Enfim, os discursos entendidos como práticas instituem significados por meio dos quais classificam-se, nomeiam-se, julgam-se, excluem-se, incluem-se idéias, pessoas, coisas, objetos, sendo as abordagens discursivas possibilidades analíticas produtivas que buscam colocar em evidência o funcionamento dos mecanismos de instituição desses significados.

Já sobre o conceito de texto, dentro dessas abordagens, algumas observações se fazem necessárias. É possível concebê-lo em um esquema tradicional de referências que o identifica como uma “fatia” de linguagem escrita com determinada estrutura interna (uma narrativa, um capítulo), até uma concepção mais ampla que o define como um artefato cultural (um quadro, a escola). Entretanto, para os propósitos deste estudo, considere texto como trama discursiva, que tem uma existência física com limites, composta por códigos de signos e ainda, que cumpre sua finalidade de ser lido, “o que demanda o outro; a destinação de um texto é a sua leitura pelo outro, imaginário ou real” (GERALDI, 1991, p.100). É através dos textos que os discursos circulam, se estabelecem, coexistem, se entrecruzam, se apagam. Encarei, então, o desafio de empreender uma análise detalhada que incorporasse, também, a forma de organização dos textos; isso implicou a observação do uso do repertório lingüístico-discursivo presente (aspectos relativos às condições de produção, formas estruturais, aspectos semânticos, marcas visuais) e a conexão de tais aspectos com discursos mais amplos.

Assim como os discursos são construídos para materializar idéias, conhecimentos, desejos, os textos também se desenvolvem para articular, de modos diferenciados, esses propósitos, sendo identificáveis com distintas configurações. Allan Luke (1996) caracteriza os textos em geral como a concretização de tipos de atos de fala com formato, audiência, força e efeitos particulares. Os gêneros textuais, desta maneira, são formas momentaneamente estabilizadas de ação, embora dinâmicas e fluidas.

De acordo com Dominique Maingueneau (2001), os textos pertencem a categorias de discurso, a gêneros discursivos. Argumenta o autor que os locutores dispõem de uma infinidade de termos para categorizar a multiplicidade de textos produzidos socialmente – conversa, manual, jornal, *reality show*, narrativa, entre outros. Segue sua abordagem, apontando para o fato de que alguns autores empregam indiferentemente “gênero” e “tipo de discurso”, mas esclarece que a tendência dominante é a de distingui-los. Para Maingueneau (2001, p.61):

Os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discursos associados a vastos **setores de atividade social**. Assim, o ‘talk show’ constitui um *gênero discursivo* no interior do *tipo de discurso* ‘televisivo’ que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso ‘midiático’, em que figurariam também o tipo de discurso radiofônico e o da imprensa escrita²⁸.

Sob a ótica do autor, a sociedade está dividida em setores correspondentes a grandes tipos de discurso. Os textos escolares, em suas variantes – cartas, bilhetes, histórias – estariam, neste caso, submersos em um desses amplos setores de atividade social, o setor educacional, no qual diversos tipos de discursos circulam; dentro deste setor, há um lugar institucional específico, a escola, onde lidamos com vários gêneros discursivos. Os textos de estrutura narrativa podem ser considerados como um gênero discursivo que, ao longo do tempo, adquiriu estabilidade, obedecendo a um certo “padrão” de organização. Tais textos se constituem a partir de uma estrutura que poderia ser denominada de combinada, que se apresenta mais ou menos de forma típica. Por exemplo, as narrativas escritas infantis escolares, gênero com o qual trabalhei, em algumas situações, operaram em quatro ou cinco movimentos que incorporaram desde a explicitação do problema, as tentativas para resolvê-lo até o desfecho, seguindo, assim, alguns princípios da narratividade de cunho literário. Quando essa apropriação ocorreu pude pressupor a remissão a textos já existentes (contos, fábulas, lendas) e, portanto, conhecidos em seu formato. Mas houve, também, a elaboração de narrativas sob a forma de relato de acontecimentos do cotidiano, que, muitas vezes, funcionaram como aproximações das narrativas orais. Esses textos, por exemplo, apresentaram alguns episódios, inusitados ou não, que foram recontados através de uma sucessão de ações, sem necessariamente, ao longo do desenvolvimento, evidenciarem tensão e transformação dessas ações.

As escolhas lingüísticas são conseqüência do que os textos pretendem dizer ou fazer, isto é, o que dizer, para quem dizer, quais as estratégias do dizer (GERALDI, 1991). Os textos

²⁸ Destaques do autor.

narrativos, por sua vez, desde muito cedo propostos às crianças, ocupam, na escola, esse lugar de interlocução, ou seja: *vou contar uma história para a professora e eventualmente para os colegas*. Jean-Michel Adam e Françoise Revaz (1997, p.18), ao se referirem ao gênero narrativo, situam-no como uma redescrição das ações, acrescentando que “mais do que a simples imitação ou cópia de ações preexistentes, trata-se de uma transposição da ação humana no e pelo texto narrativo”.

Existem muitos acontecimentos no mundo e esse fluxo se fez visível e de forma intensa nas histórias inventadas pelas crianças, que evidenciaram os múltiplos ensinamentos aprendidos em diferentes lugares. As “lições” dos filmes, dos desenhos animados, das novelas, dos jogos e brinquedos, das revistas, dos textos das campanhas, das múltiplas convivências foram observadas e incorporadas pelos sujeitos infantis; essas reiteradas “lições” mobilizaram medos, desejos, comportamentos e, inclusive, modos de contar e escolhas de conteúdos de escrita; além disso, foi possível identificar a continuidade de discursos historicamente constituídos que apareceram/reapareceram inscritos nas histórias narradas nesses textos que não apenas expressam imagens e idéias, mas produzem, preservam, silenciam identidades.



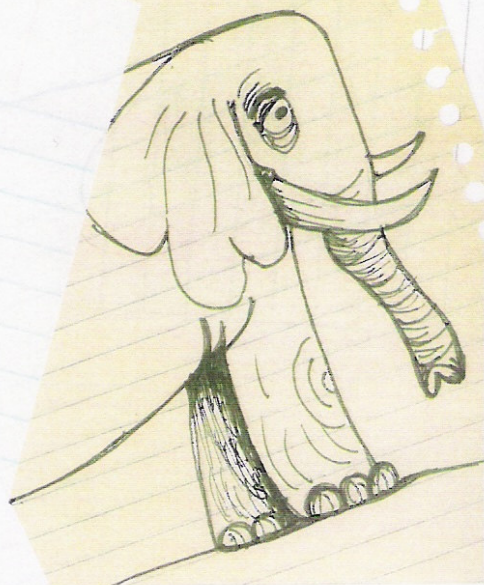
17/05/04

Colégio Vida

Nome = Problema
Prof = Lúcia
Turma = 41

1 dia do dia

Foi em um dia tudo aconteceu em fomos no Colégio chovendo com a temperatura das asfalto de deu a a eu quase cair que ele me e mostrou nele e passou sua tração para que não me machucasse. Então o



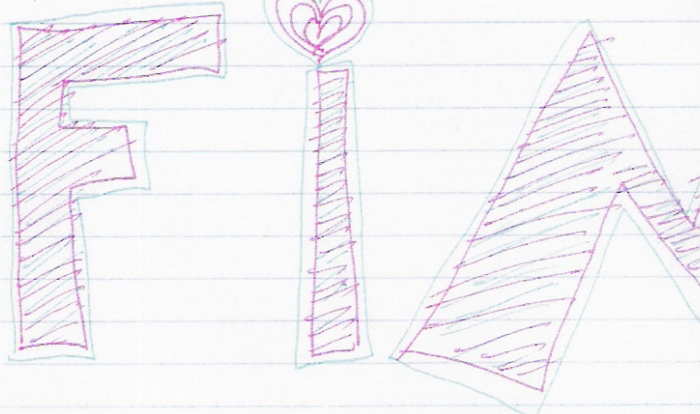
DATA

Colégio Aquarela

Nome: MARIANE Prof: H
Turma: 172

(...) Foi num dia muito e aconteceu. A turma toda de professora, sem para nós na 3ª série no beirão de fomos para a DC fomos ver planetas mas vimos também negro nós jogamos uma macaça das sabonete de papel e que tinha um listam e não ficou tremendo a coisa

Um dia lindo num passeio pela Capa fizemos atividade e fomos para a feira tivemos fomos no ponto novo e fomos



2. NARRATIVAS ESCOLARES: UM GÊNERO DISCURSIVO “À PARTE”

Tal como sugere o título, neste capítulo, dedico-me à análise das narrativas escolares enquanto um gênero discursivo com características próprias, ou seja, enquanto um gênero discursivo “à parte” – especial –, que, sob meu ponto de vista, tem um funcionamento discursivo peculiar. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que as narrativas escolares assumem uma especificidade que não pode ser dissociada de condições específicas por meio das quais ocorrem as atividades de produção escrita na escola. De acordo com Sandoval Nonato Gomes-Santos (2003, p.53), é necessário considerar a produção escrita escolar como evento particular “que tem recorrências, formas e estratégias definidas”.

Desenvolvi meu estudo a partir de textos de crianças – ou de alunos e alunas não tão crianças assim... –, alunos e alunas “de carne e osso”, situados em contextos socioculturais distintos. Essas histórias “reais”, por mim observadas e relatadas em diferentes momentos pelas professoras, guiaram meu olhar na busca de uma compreensão sobre re-significações de práticas culturais. Ao contarmos nossas histórias, o que fazemos senão evocar fragmentos das experiências vividas, enunciando-as de determinados modos, em determinados lugares? Antes de adentrar nas análises das narrativas, apresentarei, então, as crianças autoras, os meninos e as meninas que criaram as histórias aqui examinadas como objeto de estudo.

2.1 Quem está escrevendo?

Nos debates educacionais muito se tem discutido sobre o currículo, sobre o planejamento, sobre a formação de professores, mas “por que se discutir sobre a obviedade da existência dos alunos dentro da sociedade escolarizada?” (SACRISTÁN, 2005, p.12) Segundo o autor, não há algo novo a ser dito sobre a criança transformada em aluno, pois muito já foi explorado nesse sentido, mas é necessário lembrar do já sabido, combinando-o de outro modo para que faça parte de discursos do presente. Ainda nessa direção, alerta para o fato de que as idéias importantes devem ser constantemente lembradas, embora devam estar contextualizadas no cenário a partir do qual nós as retomamos, porque os que lêem e escutam tais lembranças reconfiguradas são diferentes, são outros.

Estar na escola sempre foi assim? Que histórias os alunos deixam para trás ao saírem de suas casas? Como se organizam nas diferentes salas de aula? Esse modo de vida, que nos parece tão familiar, pode dizer bastante sobre vários aspectos de uma ordem sociocultural

mais ampla. Por esse motivo, considerei importante contar um pouco sobre os informantes privilegiados desta pesquisa: as crianças autoras em seus contextos de vida concretos. Para tanto, observei as salas de aulas em alguns momentos, conversei com as professoras e os alunos. Assim sendo, o que virá a seguir não é mais do que um conjunto partilhado de impressões, entre pesquisadora, professoras e alunos, sobre a vida cotidiana, sobretudo escolar, dos escreventes.

O território da pesquisa se dividiu em duas áreas geograficamente distantes – zona Sul e zona Norte de Porto Alegre. A escola privada (Escola Vida), onde estava localizada a sala de aula de Lúcia²⁹, meu sítio número um de estudo, fica situada na zona Sul da metrópole, em um bairro que compreende diferentes classes sociais, sendo freqüentada por crianças de classe média e algumas de classe média baixa, moradoras do bairro, de bairros próximos e distantes.

São filhos de trabalhadores assalariados, cujo grau de escolaridade varia entre Ensino Fundamental, Médio e Superior, sendo essas etapas completas ou não. A composição familiar das crianças pareceu ser bem variada. No período em que as informações foram buscadas, algumas moravam, em casas ou apartamentos, com pai, mãe e irmãos; outras, com a mãe, padrasto e irmãos; algumas famílias incluíam os avós dividindo o espaço de moradia, entre outras possibilidades de arranjos. De acordo com o relato da professora, na época, havia muitas situações de re-casamento nas famílias dessas crianças, mas nem sempre essas histórias costumavam aparecer oralmente. Algumas delas relataram assumir determinadas responsabilidades como, por exemplo, realizar pequenas tarefas domésticas, ficar por alguns períodos sozinhas enquanto os adultos responsáveis – no caso, pais, mães ou avós – trabalhavam.

Através de conversas com as próprias crianças, foi possível saber que a maioria tinha acesso a computadores, a jogos eletrônicos, bem como a passeios em uma variedade de lugares (cinema, teatro, *shopping*, entre outros espaços de lazer legitimados socialmente), sendo que muitas dessas oportunidades eram programadas pela própria escola.

Crianças brancas em sua maioria, apenas duas crianças negras, uma menina e um menino, faziam parte da turma e, conforme Lúcia, enfrentaram, por algum tempo, situações

²⁹ Doravante os nomes das professoras serão fictícios por questões éticas. Os nomes dos alunos, pelo mesmo motivo, estarão identificados apenas pelas iniciais maiúsculas. Informo ainda que optei por digitar textos e excertos de textos no corpo da tese, colocando o título da proposta, nome da escola, inicial do primeiro nome dos autores e se menino ou menina. Respeitando o compromisso assumido quanto ao anonimato das instituições e dos participantes da pesquisa, tomei a decisão (difícil!) de não inserir cópias xerográficas dos textos originais nos anexos, devido ao fato de constar, em grande quantidade nesse material, os nomes das próprias crianças atribuídos aos personagens. Nos textos digitados foram colocados alguns sinais de pontuação, bem como feitas as correções gramaticais necessárias, para garantir a legibilidade, uma vez que meu interesse maior recaiu sobre os discursos circulantes nas narrativas e não sobre aspectos lingüísticos estritos.

de discriminação. Suas idades variavam entre nove e onze anos, sem histórias significativas de repetência – apenas dois meninos em um total de dezenove alunos. Mostravam-se bastante participativos nas atividades propostas pela professora e, muitas vezes, inventadas por eles mesmos. Circulavam constantemente na sala de aula, ora em busca de material, ora consultando a professora ou os próprios colegas, atitude que, aparentemente, poderia se configurar como inadequada ao trabalho intelectual. Mas ao contrário, em meio àquele cenário “agitado”, surgiam produções orais e escritas elaboradas rapidamente e bem interessantes, dependendo da motivação despertada pela proposta didática. Destacavam-se pela fluência verbal, evidenciando-a por meio de argumentos bem formulados durante as inflamadas discussões sobre os temas de estudo, como, por exemplo, no dia em que os observei debatendo a posição da mulher na cultura contemporânea.

Organizavam-se em grupos mistos – formato construído gradativamente e a partir de muitas negociações. As barreiras do mundo separado pelo gênero às vezes eram bem marcadas: [menino] *não quero sentar com a L, a L não!* A partir de um exaustivo trabalho da professora com o objetivo de que desenvolvessem outras formas de integração e cooperação, aos poucos, foram aderindo a uma convivência menos excludente no que diz respeito às interações dentro da sala de aula.

De acordo com as percepções da professora, as meninas resolviam as situações, de um modo geral, com maior “autonomia”³⁰, enquanto os meninos solicitavam constantemente a presença do adulto. Havia na turma um menino considerado hiperativo (usuário de medicação) e outro com um pequeno déficit auditivo; este sempre pedia para sentar próximo à parede, na carteira do canto. Certa vez ele disse o seguinte para Lúcia: *o ouvido que eu não escuto, deixo na parede.*

Meu sítio número dois de estudo é a escola pública (Escola Aquarela) situada em uma vila na zona Norte de Porto Alegre, onde estava localizada a sala de aula de Helena. A escola é considerada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul uma instituição de “difícil acesso”. Os alunos, na ocasião das informações solicitadas, moravam, em sua maioria, em áreas próximas a *Freeway*³¹. Algumas famílias residiam em loteamentos populares. Outras tantas em habitações precárias, em áreas invadidas (amontoados de madeira, plástico, telhas,

³⁰ É preciso relativizar, aqui, o sentido dessa chamada autonomia feminina, por ser esta uma palavra polissêmica, relacionada a diferentes teorizações dentro do contexto educacional; ter autonomia, então, poderia significar: realizar atividades rapidamente, obedecer à professora, ter iniciativa em determinadas situações, resolver problemas de maneira criativa? Ainda, o que se espera de meninos e meninas, no que diz respeito à autonomia, pode ser variável.

³¹ Esse é o nome popular com que se designa a auto-estrada (BR 290), que liga Porto Alegre a Osório.

“colados” uns aos outros), distribuídas por becos e acessos. Muitos pais e mães trabalhavam na Usina de Reciclagem, na economia informal, como auxiliares de serviços gerais, entre outras formas de ocupação. As famílias, bem numerosas, apresentavam uma composição bastante variada; em alguns aspectos, como os re-casamentos, por exemplo, semelhante às famílias das crianças da Escola Vida.

Na sua escola, segundo Helena, várias meninas iniciam o ano letivo apenas como filhas e chegam ao mês de dezembro como mães. Tal situação pode acontecer também com os meninos, como foi o caso de D. que, no ano de 2005, tornou-se pai. Quase totalidade dos pais dos alunos sabe ler, escrever e realizar cálculos simples. Dos trinta e dois alunos da turma, dezenove eram brancos e treze negros ou mulatos. Muitos destes se classificavam como “morenos”. Suas idades variavam entre nove e quatorze anos, e, diferentemente da Escola Vida, com significativas histórias de repetência, em mais de uma série, envolvendo tanto meninas quanto meninos.

A maior parte desses alunos pode ser considerada carente economicamente. A professora mencionou, com base nos discursos que circulam na escola e entre as próprias crianças da turma, que eles participam de um contexto de violência envolvendo o uso de armas, “batidas policiais”. Reconhecem as figuras de poder no local; às vezes, o “bandido” é visto com mais simpatia pela comunidade do que a polícia, que entra, segundo eles, invadindo, batendo, muitas vezes sem perguntar antes de agir. Grande parte dos alunos já teve, ou ainda tem algum parente cumprindo pena no sistema prisional. Algumas famílias vieram do interior em busca de melhores oportunidades, que não apareceram.

Helena relatou que a experiência nesta escola vem lhe mostrando que essas crianças “amadurecem” muito cedo. Assistem a programas de televisão até tarde, comentam sobre os filmes da madrugada, ouvem pagode e *Hip Hop*, saem sozinhos, entre outras experiências que propiciam, quem sabe, uma outra invenção, uma subdivisão do ser criança: *a dos não-tão-crianças*. Alguns, além de participarem da logística da organização doméstica (cuidar de irmãos menores, auxiliar nas tarefas da casa), contribuem no orçamento familiar, realizando serviços informais e recebendo alguma remuneração por esse trabalho (entregam pacotes, cuidam de crianças, trabalham na reciclagem de lixo, etc.). O destino da remuneração parece apontar para uma preocupação com o coletivo – dividem a quantia entre as necessidades básicas e a diversão, estabelecendo prioridades (compram roupas, lanches). Ainda que o vínculo com o saber escolar, sob a visão de Helena, seja tênue, estar na escola, para eles, significa uma experiência valiosa de socialização em facetas diversificadas.

A turma, de um modo geral, não evidenciava problemas de disciplina, mantinha um bom relacionamento com a professora, embora brigas e ofensas, principalmente entre as meninas, fossem constantes. Participavam de forma produtiva nas atividades e discussões e gostavam muito de ouvir e contar histórias. Disse-me a professora: *seus ouvidos já não ouvem os estampidos das balas, não sentem odores incômodos, não encaram a violência cotidiana como um problema; o importante é não faltar luz na hora da novela das oito.*

Esses são apenas alguns traços das crianças autoras. Eles se relacionam, em vários aspectos, com as imagens de crianças que serão mais discutidas ao longo desta tese. O barulho da sala de aula, a agitação das interações, a atenção capturada em função do interesse despertado por determinada proposta, os objetos circulantes, os trajes – vestidos como os de sua idade – encarnavam traços das múltiplas infâncias contemporâneas. Recordo-me, com emoção, de uma tarde de observação na Escola Vida em que um menino (considerado hiperativo) me pediu seu texto sobre a família de volta porque queria completá-lo para que eu pudesse saber e escrever mais sobre ele, o menino-autor. Lembro também de uma visita na Escola Aquarela, no dia em que produziam um texto para a pesquisa. Uma menina me disse, durante a escrita, que suas histórias *eram verdadeiras*. Releam com atenção os textos e me disseram que escreveram bastante para que eu pudesse *fazer o meu livro de histórias*. Assim corresponderam ao meu convite. Assim as condições de produção foram sendo constituídas e foi sendo composto o contexto interpretativo sobre o significado do convite. Assim se estabeleceu o pacto entre pesquisadora e participantes. De maneira respeitosa, interessada, sensível e criativa eles se dispuseram a dar vida ao meu estudo.

2.2 Gênero discursivo e sua constituição na cultura

Para analisar as narrativas escolares na perspectiva de um gênero discursivo particular, foi preciso retomar estudos acerca do movimento de ampliação do conceito de gênero discursivo. Para delinear esse movimento, segui pisadas de autores³² que destacaram questões importantes a respeito da caracterização e funcionalidade dos gêneros, a saber: não há dúvida de que os gêneros são fenômenos históricos vinculados à cultura; estabilizam parcialmente as situações de comunicação do cotidiano, atribuindo às mesmas um certo caráter de preditibilidade; são extremamente diversificados, ajustam-se às práticas sociais e às suas mudanças. Por todos esses motivos, entre outros, é possível apontar, já de saída, a complexidade de caracterizá-los, de ordená-los, de classificá-los, indicando marcas, estruturas

³² Bakhtin (1992); Schneuwly e Dolz (1999); Maingueneau (2001); Lopes-Rossi, (2002); Marcuschi (2005); Machado (2005).

constantes em sua composição/utilização. Seguindo aquelas pisadas, dou ênfase, inicialmente, aos estudos de Mikhail Bakhtin, esse animador intelectual que tanto impressionou (e ainda impressiona) pela força de suas idéias.

Recorte histórico

A palavra gênero³³, do latim *genus, eris*, lembra agrupamento, conjunto de indivíduos, atividades habituais, idéias, fatos, que apresentam caracteres comuns e convencionalmente estabelecidos. Lembra, também, modo, estilo no que diz respeito, por exemplo, à criação de obras artísticas. Nessa esteira de criação, há os gêneros literários, os musicais, os pictóricos, entre outros. Durante séculos, iniciando com a poética de Aristóteles, é que foi se desenvolvendo o conceito de gênero.

Prosseguindo com a síntese gênero e história, Irene Machado (2005) nos informa que, embora o estudo dos gêneros tenha se originado no campo da Poética e da Retórica, foi na literatura que a classificação aristotélica se consagrou, ou seja, a teoria dos gêneros se tornou central nos estudos literários, tendo a poesia como protagonista. Mas, como nada ocorre de modo igual para sempre, o estatuto dos gêneros literários sofre mudanças: “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (p.152).

Nesse contexto de ampliação do conceito, Bakhtin – podendo ser considerado pioneiro dessa reivindicação de outros parâmetros de análise das formas interativas – desenvolveu seus estudos sobre os gêneros discursivos, distanciando-se da noção de *classificação, de organização estrutural* e considerando o processo dialógico das situações de comunicação, ao tomar as interações como meios produtivos de linguagem. Foi a partir de suas reflexões que houve um desvio de percurso com relação aos estudos de gênero. O autor chamou a atenção para a diversidade de práticas discursivas. Dentro desta diversidade, no domínio da prosa, incluiu o romance – “o grande objeto de sua paixão” – tal como destaca Machado (p.153):

A valorização do romance nos estudos de Bakhtin não se deve ao fato de ele ser o gênero maior da cultura letrada. Na verdade, o romance só lhe interessou porque nele Bakhtin encontrou a representação da voz na figura de homens que falam, discutem idéias, procuram posicionar-se no mundo.

Desse modo, surge uma potencialidade de estudos discursivos a partir do romance, ou, melhor dizendo, possibilidades de estudos de vozes nele encontradas. Essas múltiplas formas

³³ Consulta feita a Ferreira (1986).

de interatividade propiciaram o avanço do que a autora chama de uma *cultura prosaica* manifestada pelas enunciações próprias do cotidiano de pessoas comuns reinventadas como personagens. Machado (2005, p.154) ainda nos lembra que, para Bakhtin, a “prosificação da cultura letrada” pode ser considerada um processo desestabilizador de uma ordem cultural que parecia inalterável.

Até aqui discorri um pouco sobre a história de como se deu a expansão da noção de gênero, do seu deslocamento de gênero literário com suas classificações fixas, definidas por regularidades, para uma dimensão mais dinâmica que pressupõe um acontecimento discursivo; enfim, pontuei o deslocamento da noção de gênero do campo da literatura. Agora, passo a discutir gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, e, em decorrência, conceitos, que, pela sua importância, têm sido constantemente retomados por estudiosos da concepção dialógica-heterogênea de linguagem.

Contribuições de Bakhtin

Segundo Bakhtin (1992, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Assim sendo, os modos de utilização, através de enunciados orais e escritos, são também variados. As condições específicas e as finalidades dessas esferas, o conteúdo temático e o estilo verbal, concretizados pela seleção e operação de recursos expressivos da língua (lexicais, sintáticos), e ainda, a combinação de todos esses elementos em uma construção composicional particular constituem o *enunciado*. Os enunciados são individuais se considerados isoladamente, mas no contexto das esferas de utilização da língua “são tipos relativamente estáveis”. Esses tipos relativamente estáveis de enunciados – acentuando-se mais *relativamente* do que *estáveis* – elaborados para cada esfera de utilização da língua é o que o autor denomina de gênero do discurso. Nas palavras de Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

E é justamente a perspectiva da heterogeneidade dos gêneros – que incluem desde os diálogos espontâneos e distensos do cotidiano, em sua pluralidade de configuração, tendo em vista a situação, os participantes, até um repertório infinito de outras modalidades de comunicação (documentos oficiais, textos científicos etc.) – que conduz ao estudo de um

fenômeno bastante complexo. Nesse sentido, Bakhtin alerta para a importância de estudar a natureza dos enunciados, de considerar a diferença existente entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros secundários seriam os que se associam a uma circunstância mais complexa de comunicação – o romance, o teatro, o texto científico. Tais gêneros, em sua formação, não deixam de absorver, entretanto, características dos gêneros primários, que, por sua vez, também sofrem transformações uma vez incorporados por outros gêneros – pense-se, por exemplo, na diferença entre um diálogo face a face, em uma situação real de comunicação, e a transposição desse diálogo para um texto escrito.

Mas, o que significa o enunciado em Bakhtin? O enunciado é visto pelo autor na perspectiva de um fenômeno *multiforme*, intrincado, que deve ser analisado de modo relacional, ou seja, em sua articulação com o *autor-locutor* e em sua relação com outros enunciados; por conseguinte, enquanto um *elo* na cadeia da comunicação verbal. Para Bakhtin (1992, 320), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

O enunciado está atrelado também aos elos que lhe sucedem, pois a presença do *outro* para o qual o enunciado é construído indica a continuidade, isto é, aquela ressonância dialógica. Para o autor, essas reações-respostas são marcadas pela alternância de sujeitos falantes, o que não deve ser encarado apenas como uma troca de turnos, mas como princípio constitutivo do enunciado, ou seja: o acabamento específico do enunciado é o espaço para resposta. Nesse sentido, é válido lembrar que não há sentidos totalmente originais, que os sentidos não são tão novos como às vezes poderíamos pensar, são efeitos de sentidos já produzidos pela palavra de outros tantos que nos precederam. Em sua dinamicidade, esses sentidos retomados e transformados vão se associando e provocando cada vez mais sentidos na constituição infinita e inextricável do vínculo entre língua e vida; parece-me ser este o significado de enunciado em sua historicidade, em sua concretude lingüística.

O estilo, por sua vez, está ligado, é inerente ao enunciado e a formas típicas de enunciados, portanto, aos gêneros de discurso, os quais devem ser considerados em sua diversidade e dinamicidade funcional. Assim sendo, “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 1992, p.286). Pode-se dizer, também, que a seleção de recursos expressivos efetuada pelo autor-locutor já é, por si só, um ato de estilo. Essas escolhas partem das intenções enunciativas que vão sendo construídas e sempre de forma expressiva. Essa expressividade, entretanto, não está

colada na palavra, mas no contato entre a significação da mesma e a situação de interação, e é justamente esse nó articulador que provoca o que Bakhtin (1992, p.311) chamou de “lampejo da expressividade”. Para o autor, emoções, raivas, alegrias, juízos de valor são manifestações que só se materializam na concretização do enunciado, e é essa concretização que produz o colorido expressivo da *vida verbal*.

O conceito de gênero em Bakhtin, pelo exposto, encontra-se indiscutivelmente articulado à sua visão dialógica de linguagem. Essa visão contribui para que possamos identificar os gêneros em suas particularidades, na dimensão de continuidade e da descontinuidade de sentidos que compõem a teia discursiva onde modos diferentes de organizar a linguagem vão se compondo.

Outros aportes

Ao demonstrar a complexidade de discutir a heterogeneidade e a fluidez dos gêneros discursivos, pesquisadores apontam alguns aspectos relativos à caracterização dos mesmos, mas que não se esgotam, que não podem ser fechados em si mesmos, tendo em vista a dinamicidade dessa categoria. Assim sendo, Maingueneau (2001, p. 62) argumenta que podemos dividi-los considerando os “lugares institucionais” onde são utilizados – hospitais, escola, família, igreja – e, a partir destes, propor ainda subdivisões. Quantos não seriam os gêneros utilizados na escola e na família, por exemplo? Podemos considerar também o *estatuto dos parceiros*: discursos entre crianças, entre crianças e adultos, entre homens e mulheres. Mas, o autor faz um alerta importante, qual seja, o de não esquecermos das múltiplas práticas discursivas das quais participam os sujeitos, em diferentes contextos, com interlocutores variados; então, atenção ao que ele denomina de *categorias enganadoras*, como, por exemplo, a singularização, a definitivização de algumas expressões: *o discurso da infância, o discurso dos jovens*. Além das divisões citadas, há que incluir a da natureza “ideológica” dos discursos – discurso social, religioso, que não podem ser deslocados de sua época.

Dentro dessa perspectiva, Maingueneau distingue a utilidade dos gêneros. Para nós, imersos em uma rede comunicativo-discursiva, conhecer e utilizar uma gama variada de gêneros discursivos é um fator de economia lingüística – sabemos, pelas condições de interatividade, qual gênero está sendo utilizado e como deve ser essa utilização – e é essa competência que assegura certas condições de êxito.

Este exercício de caracterização dos gêneros abre ainda um espaço para incorporar as idéias de Marcuschi (2002) que, de algum modo, associam-se às reflexões de Maingueneau.

Marcuschi (ibidem, p. 19) sugere que “mais do que uma forma o gênero é uma ‘ação tipificada’, que se dá na recorrência de situações que torna o gênero reconhecível”. O autor, explora a dinamicidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros, mostrando que

eles não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (ibidem, p. 19).

Considerando esse fluxo dinâmico de funcionamento dos gêneros discursivos, não poderia deixar de abordar o fato de que os gêneros não são apenas formas sócio-discursivas de interação, mas também objeto de ensino na escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999); não é possível esquecer, também, das práticas de linguagem variadas e com finalidades pedagógicas específicas das quais os alunos participam. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o desaparecimento do contexto de uso para a comunicação. E é na via desse desaparecimento que o gênero “torna-se uma pura forma lingüística cujo objetivo é o seu domínio” (ibidem, p.8). Dentro dessa tradição de aprender os tipos de textos nas aulas de *composição - redação - produção textual*, alguns foram ganhando destaque: a narração, a descrição e a dissertação, por exemplo. Sob a ótica dos autores referidos, “trata-se de autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente as capacidades de escrita dos alunos” (ibidem, p. 8). Mas, a narração, a descrição e a dissertação são modos de organização do discurso no texto, são tipos de texto. Uma aprendizagem de fórmulas abstratas não bastaria, por si só, para contemplar o acontecimento sócio-discursivo das situações reais de comunicação.

Lopes-Rossi (2002) nos lembra que as pessoas não precisam escrever narrações no seu dia-a-dia, apenas relatam fatos que viveram ou presenciaram. Da mesma forma não se pede que as pessoas façam descrições fora de uma necessidade específica (descrever sintomas de doença, sentimentos). Com a argumentação também não é diferente, faz-se presente na medida em que é necessário justificar, convencer, opinar, e não são poucas as instâncias de uso efetivo da argumentação: jornais, relatórios científicos, programas governamentais, só para citar algumas.

Assim posto, e levando em consideração as perspectivas de pesquisas atuais sobre gêneros discursivos, valeria a pena atentar, nas discussões pedagógicas, para a dimensão da diversidade e da funcionalidade dos gêneros: quantos não são os gêneros escritos e orais efetivamente utilizados na escola entre professores, entre funcionários, entre alunos e

professores, entre alunos? Ainda, para além do estudo da organização textual de alguns gêneros, há vários elementos não-verbais que os compõem, ou seja, além das características textuais, incluindo as marcas visuais, há outras não tão visíveis, a saber: as condições de produção e de circulação social dos gêneros – quem escreve, com que objetivos, em que temporalidade, em que suporte, onde, quem lê, que reações tal texto pode provocar, entre outras implicações intrínsecas à produção e utilização dos gêneros. Foi justamente esse amplo conjunto de elementos discursivos que busquei contemplar na discussão das narrativas escolares, destacando suas especificidades.

2.3 Configuração discursiva e modos de dialogia

Ao pensarmos nos textos narrativos é possível associá-los a diversos âmbitos culturais e incluir nessa associação as diferentes modalidades de organização sócio-discursiva presentes naqueles âmbitos. Produzir textos na escola, por exemplo, pressupõe um conjunto de gestos enunciativos que se manifestam de maneira recorrente ao longo dos tempos, mas que também, e como tudo, sofrem transformações em função das mudanças sociais e culturais. Nesta seção, quero mostrar a continuidade de certas práticas, mas também a dinamicidade e a fluidez desse gênero discursivo – as narrativas escolares escritas – através das marcas de narratividade incorporadas pelos alunos-autores.

Apesar de não ter participado diretamente, em todos os momentos, das situações de escrita nas salas de aulas onde estudavam os participantes da pesquisa, procurei recuperar aspectos das condições de produção dos textos, através de conversas com as professoras, ao mesmo tempo em que me dediquei a garimpar, no conjunto dos duzentos e vinte e quatro exemplares textuais, elementos relativos à configuração em um sentido mais amplo, considerando o entorno discursivo das produções textuais, pois como recomendam Adam e Lorda (1999, p.13) as análises textuais deveriam articular “a aproximação discursiva ao gênero e a aproximação textual à narratividade como organização específica dos enunciados”. Deste modo, interessei-me pela cenografia que antecede e permeia a escrita, pelo suporte, pelas marcas visuais, títulos, tamanho, inícios e finais dos textos, pelo tipo de relato, pela criação de narradores e personagens, pelos cenários espaço-temporais. Com isso quis delinear o que se poderia chamar de “identidades textuais” inscritas nas narrativas escolares, identidades essas constituídas dentro da cultura, de uma cultura escolar. Mas, antes do *corpus* desta pesquisa entrar em cena, reporto-me a experiências escolares das décadas de cinquenta-

sessenta³⁴. Ao voltar no tempo, fiz um exercício de aguçar as lembranças com a finalidade de identificar alguns traços da composição de textos de outras épocas. Haveria permanências, alterações nos modos de escrever narrativas na escola de lá para cá?

Memórias escolares da “composição”

O relato é sempre seletivo. Ele se produz depois dos acontecimentos. Eliminamos fatos que parecem irrelevantes, fazemos complementações, avaliações e comentários: explicamos motivações, insucessos e prazeres que determinaram os fatos, suas conseqüências. É um meio efetivo de pensar sobre as experiências vividas, para não esquecer, para “costurar” essas experiências (ADAM e LORDA, 1999).

Era mais ou menos assim... *São lembranças da época de cinqüenta... isto é: o que ficou, sem nenhuma exigência de completude* (R.). Não estávamos matriculadas nas séries iniciais, mas sim no curso primário. Durante o primário tínhamos uma só professora ministrando aulas em todas as áreas do conhecimento. No meu caso, aluna de escola pública, as classes eram mistas. Já no caso das minhas amigas, estudantes de escola privada, eram exclusivamente femininas³⁵.

Fazíamos semanalmente a *composição* – esta era a denominação. Geralmente escrevíamos na sala de aula. Em alguns momentos tivemos *caderno de redações*, mas nem sempre houve esse “lugar” especial para escrita dos textos. Escrevíamos em folhinhas destacadas de caderno espiral em formato pequeno. Não enfeitávamos os textos e, consultando a memória, também não ilustrávamos as histórias. Não há quase registro de que alguém o fizesse. Não havia muito incentivo para isso: *o importante era o português correto* (M.H.). Era uma época de pré-desenvolvimento da indústria gráfica, as cores impressas eram raras. Não havia canetas coloridas. Havia lápis, lápis-tinta, caneta-tinteiro e lápis de cor. A letra bonita era algo muito valorizado! *Havia quase competição de letra bonita, lembro* (R.). Assim sendo, fazíamos caligrafia, ou por exigência da escola, ou por imposição da própria família –; eu ensinada e estimulada por uma tia professora; e minhas amigas, por seu pai professor. Para nós três, talvez pelas experiências familiares, a hora da *composição* era um

³⁴ Informações buscadas na minha própria experiência da década de sessenta em diante (1966...) e na de duas amigas, irmãs, que vivenciaram a escola a partir da década de cinqüenta (1954...); elas também são professoras e seus nomes aparecem apenas com as iniciais maiúsculas por questões éticas.

³⁵ “No século XX, desde o final da segunda guerra mundial, a escola mista foi sendo implantada nos sistemas públicos de instrução dos países democráticos ocidentais de todo o mundo. A união de meninos e meninas foi se impondo como parte dos processos de democratização e de modernização das sociedades ocidentais. Essa percepção igualitária não foi facilmente alcançada como consenso e, até os dias de hoje, causa controvérsia. [...] As especificidades políticas e religiosas das diversas regiões e países também foram responsáveis pelas diferentes apropriações das premissas de igualdade educacional para meninos e meninas” (AUAD, 2006, p.62).

bom momento da escola, mas para outros colegas nem tanto. Alguns não gostavam, ficavam apavorados com a folha em branco.

Refletindo sobre os temas de escrita, lembramos do seguinte: tanto na escola privada católica quanto na escola pública escrevia-se a partir de um título e, com algumas exceções, com auxílio de imagens. Quando comecei a dar aulas nas séries iniciais, no final dos anos setenta, também usei como recurso quadros coloridos contendo cenas e objetos do cotidiano, eles faziam parte do acervo de recursos didáticos da escola privada onde lecionava. Para ilustrar as práticas de redação daqueles tempos, seguem alguns fragmentos do contexto de produção das mesmas, buscados na memória das irmãs, que estudavam na mesma escola.

As freiras tinham como recurso didático uma coleção de estampas tamanho cartaz com cenas coloridas que deveriam ser do cotidiano, cheias de elementos – crianças, animais, pessoas adultas, ações variadas, acompanhados esses elementos de um título. A professora entrava na sala com aquele cartaz enrolado; em seguida, era aberto e preso por uma cordinha no centro da parede onde ficava a lousa. Lembro-me da história cujo título era ‘O convescote’ (ou seja, o piquenique). Ela teve que explicar o que era obviamente. Será que eram importadas aquelas estampas? Lembro que as gravuras tinham um ar de coisa antiga, de gravura de livro... As crianças e as coisas eram diferentes do meu cotidiano já daquela época (R.).

Estes quadros-figuras eram institucionais e vinham colados sobre papelão, servindo para várias professoras e turmas. Dona M. [a professora] explicava a figura, e se alguém perguntasse alguma coisa sobre o que via ela respondia tranqüilamente. Em geral, prestávamos bastante atenção no que ela falava, pois ali estaria o título da redação. Na verdade, ela dava algumas ‘dicas’ sobre o que poderíamos escrever, além da simples descrição do quadro, o que quase todas nós fazíamos, e era mais ou menos assim: ‘tem uma casa perto da árvore e uma menina está na cerca. A mãe está na porta da casa. A galinha e os pintinhos estão no quintal...’ Depois dessas informações, fazia-se silêncio geral e cada uma de nós escrevia sua redação. Vez por outra, alguma aluna fazia uma pergunta que a professora, sentada em sua mesa corrigindo lições de casa, respondia secamente. Éramos concentradas e disciplinadas, pois a professora era brava e estávamos em um colégio de freiras. Escrevíamos o rascunho das nossas redações no caderno de português e depois passávamos a limpo (a lápis mesmo) em outra folha de caderno, que destacávamos e entregávamos à dona M., com o nosso nome escrito na primeira linha. Em geral não passavam de uma página e os cadernos eram pequenos (M. H.).

As professoras corrigiam os textos e davam nota para eles. Os erros eram assinalados com caneta vermelha. Às vezes havia um destaque para as melhores produções. Não costumávamos escrever a palavra FIM ao término dos textos. A linguagem era simples, com frases curtas e diretas. Em geral e, se apoiada nas estampas, era repleta de seqüências descritivas. *Particularmente, eu procurava reproduzir todo o vocabulário dos textos infantis daquela época – pueris e patrioteiros, ao mesmo tempo. ‘Força varonil’, ‘auras suaves’, mas*

não sei se os outros faziam. Uns não liam as redações dos outros (R.). Por vezes inventávamos uma pequena história, comentando sentimentos ou imaginando ações que não estavam sendo praticadas na figura exposta, a exemplo do texto reinventado por M. H. para lembrar o formato e a linguagem dos seus textos daquele período:

Hoje é o dia do aniversário de Maria. Ela está muito contente porque tem festa na sua casa. A avó, a mãe, o pai, o irmão e a irmã estão ao redor da mesa de doces. Todos cantaram para ela. O bolo de aniversário tem oito velas e ela sopra as velas com força. Ela está contente porque ganhou muitos presentes e todos estão alegres. Ela está com o vestido novo que a mãe costurou.

Para encerrar os relatos pessoais, e fazendo uma breve remissão ao conteúdo do texto acima – aniversário – lembrei que nos meados da década de sessenta, quando comecei a freqüentar a escola, minha mãe comprava caixas pequenas de lápis de cor para que eu presenteasse os colegas em seus aniversários. Naquela década, os lápis coloridos eram um presente econômico, unissex e útil; ao mesmo tempo, portavam um certo ar de novidade exibida na escola.

Na próxima seção, discuto a configuração discursiva e os modos de dialogia, atendo-me ao *corpus* da pesquisa, mas reportando-me, quando oportuno, às memórias relatadas. Retomo elementos que aparecem como invariantes no tempo, bem como enfatizo outras apropriações resultantes das mudanças socioculturais desse evento comunicativo que é a produção de textos na escola – especialmente o da produção de narrativas. O contexto escolar das décadas pertinentes aos relatos possibilitou a identificação do cenário do escrever na escola, do gênero *instrução pedagógica*, de alguns recursos didáticos, de uma determinada estrutura esquemática de circulação de discursos nos textos, a qual se fez sentir na escolha de conteúdos e estilo enunciativos. Apesar de ser bastante representativa, evidentemente, essa estrutura esquemática, com ênfase em seqüências descritivas, com um vocabulário denominado de *patrioteiro*, de um certo modo reprodutor dos textos infantis de leitura da época – o que já apontaria para a presença da intertextualidade – não deve ser lida como sendo a única, um padrão seguido pelo amplo contingente de escolares no período referido, pois em qualquer tempo há fissuras, variações, deslizamentos nos modos de ser e agir, inclusive nos modos de produzir textos. Mas, se é verdade que os gêneros discursivos são maleáveis e assumem diferentes contornos, em diferentes momentos, como se apresentam, então, as narrativas escolares contemporâneas produzidas quatro ou cinco décadas depois das experiências aqui relatadas?

Narratividade escolarizada: a moldura e a montagem dos textos

Começar a ler as histórias como uma novela, eis aqui um primeiro gesto essencial. Suspende por um momento o ‘aparato’ metódico, a busca obsessiva, o detector de provas. Reencontrar – provisoriamente, ao menos, – a candidez do leitor ocioso, seu desejo – seu prazer ... (ARFUCH, 2002b, p. 203-204).

Procurei me alinhar ao que propôs Arfuch, ou seja, li as histórias sem renunciar à emoção de ter escolhido este objeto, à surpresa ao me deparar com determinados relatos, ao entusiasmo frente a certas construções lingüísticas. De acordo com a autora, esse tipo de leitura é crucial como atitude ante um *corpus*. Esse comportamento aberto à curiosidade, ao encantamento não implica, entretanto, um abandono do rigor analítico; ao contrário, ao dar lugar à sensibilidade, permite perscrutar detalhes, indícios, ou seja, permite leituras.

Os textos podem ser analisados segundo várias perspectivas. Aqui busquei fazer uma leitura que os colocasse em relação com vários aspectos do evento discursivo no centro do qual se inscrevem: a produção de narrativas escritas na escola. Os textos, então, foram vistos como produtos de enunciações, como atos de estilo (BAKHTIN, 1992). Dito de outro modo, considerar as narrativas em sua moldura e montagem implicou, também, articular essa materialidade lingüística aos aspectos extralingüísticos, ao contexto enunciativo, privilegiando o funcionamento discursivo deste gênero “à parte”, identificando efeitos produzidos por meio desse funcionamento.

A moldura

Começo pelos *lugares* da escrita escolar. Escrevia-se e ainda escreve-se na escola para a professora e, eventualmente, para os colegas e familiares lerem. Às vezes escreve-se em casa, isto é, o texto é solicitado como tarefa de casa. É comum também escrever nas aulas de catequese, no caso das crianças cujas famílias optam por esse tipo de formação religiosa. Mais recentemente, também nas atividades extracurriculares tais como aulas de língua estrangeira. Mas, por onde circulavam/circulam os textos escolares? Em geral na sala de aula, mas não se pode desconsiderar o fato de que as práticas pedagógicas mais recentes têm tido como preocupação uma circulação mais ampla desses textos, para que sejam lidos efetivamente por outros interlocutores e, ao que parece, essa não foi mencionada como uma forte preocupação em outros tempos. Hoje em dia, no entanto, é comum ouvir crianças lendo seus textos em alguns eventos escolares (as festas temáticas), ver textos publicados em murais, em livros elaborados pelas turmas, os quais, muitas vezes, são doados à biblioteca local.

Os textos infantis circulam também em outros âmbitos, com outras finalidades, como, por exemplo, nos relatórios de pesquisas acadêmicas – como no caso desta pesquisa –, em artigos de revistas pedagógicas, em capítulos de livros, principalmente da área educacional, em dossiês de especialistas em psicopedagogia e, circunstancialmente, em jornais. Neste espaço, muitas vezes, inseridos próximos a datas comemorativas como requisito de concursos (Dia das Mães, Carta ao Papai Noel) e ainda, mais freqüentemente, como parte de campanhas publicitárias: *Não esqueça a minha Caloi*³⁶. No auge desta campanha, as crianças sentiam-se estimuladas a escrever bilhetinhos e a espalhá-los pela casa para que os adultos (pais) lembrassem de comprar a bicicleta “desejada”, tendo sido alguns desses bilhetes publicados nos jornais (Zero Hora, por exemplo, entre outros). É através desse trabalho lingüístico de escrever para relatar experiências, elogiar, pedir, sugerir, lembrar, participar de ..., etc., que os sujeitos produzem discursos agindo sobre a linguagem, reconstruindo e provocando sentidos de modo dialógico. É por meio dessas experiências constitutivas, potencializadas pelos gêneros discursivos, que compreendem o mundo e produzem esse mesmo mundo (BAKHTIN, 1992).

A narrativa escolar ou escolarizada – porque submetida a determinadas regras de produção de discursos próprias de um lugar institucional específico (a escola) – pode ser vista como um gênero relativamente estável, ligado a um *script*, a um quadro cênico mais ou menos esperado, a uma cenografia que se constitui dentro de uma ordem (MAINGUENEAU, 2004, p.49). O autor, ao tratar dos gêneros conversacionais e dos instituídos, gêneros esses que reagrupam os rotineiros (entrevistas radiofônicas, consultas médicas) e os autorais (obras literárias, ensaios), refere-se a cenas de enunciação, distinguindo-as em três tipos: *a cena englobante, a cena genérica e a cenografia*. A *englobante* diz respeito ao tipo de discurso. Sabemos identificar um texto infantil, e, para tanto, não é difícil reconhecer a linguagem, alguns conteúdos e o modo de expressá-los. Mas esse reconhecimento não bastaria para dar conta das atividades verbais, pois os gêneros podem ser analisados em seus demais componentes diferenciadores, e aí, então, se poderia identificar a *cena genérica*. Por exemplo, há textos infantis escritos por crianças e para crianças. Esses textos circulam de maneiras diferentes, em lugares diferentes. Estas duas cenas referidas, segundo Maingueneau, “definem o que se poderia chamar de quadro cênico do texto, no interior do qual o texto está, pragmaticamente falando, em conformidade” (MAINGUENEAU, 2004, p.49). Para

³⁶ Não esqueça a minha Caloi. Alguém esqueceu? Não. Certamente quem assistiu TV nas décadas de 70 e 80 ainda se lembra de um dos bordões até hoje mais conhecidos na propaganda brasileira. Disponível em: <http://www.ss.esp.br/cgi-bin/imprensa/n6079.asp>.

identificar ainda mais as particularidades genéricas não seria apenas o quadro cênico que entraria em jogo, mas também a *cenografia*. O autor afirma que esta não é algo decorativo; a cenografia não pode ser considerada um espaço pré-determinado de onde simplesmente eclodem discursos. Em suas palavras, “desde seu surgimento, a enunciação do texto supõe uma certa cena que, de fato, se valida progressivamente através desta mesma enunciação” (ibidem, p.50).

Esse preâmbulo a respeito do quadro cênico, da cenografia foi apresentado aqui para que se associe à apresentação de cenas concretas, definidas por regras bem peculiares à cultura escolar, em especial, à produção de textos. Há uma série de ações, mais ou menos previsíveis, e nada desprezíveis em termos de análise, que antecedem a escrita das narrativas propriamente ditas. Tais ações se inscrevem em um conjunto cênico mais amplo que envolve a cena englobante, a cena genérica e a própria cenografia constituída progressivamente na ocasião da escrita; esse conjunto cênico, por sua vez, delineou significativos modos de começar, apresentar e narrar as histórias. Tomo emprestado um componente da estrutura da ação, *os scripts*, para visibilizar essas ações. Os *scripts*, de acordo com Adam e Revaz (1997), nada mais são do que seqüências de ações convencionais, socialmente instituídas para determinadas ocasiões, funcionando com uma certa ordem cronológica, a menos que se imponha uma ruptura. Em se tratando dessa seqüência, seguem alguns gestos iniciais de uma produção textual na escola.

Há geralmente uma conversa prévia sobre o tema em questão, ou sobre algum elemento “gerador de idéias” – conversa sobre leituras anteriores, sobre imagens; hoje em dia, possivelmente mais atuais do que as das “velhas estampas” lembradas. Escreve-se, também, a partir de atividades realizadas (um passeio, ida ao teatro, ao cinema). É muito comum também a situação de tema livre, apenas para citar alguns motes de escrita. As professoras participantes desta pesquisa confirmaram seguir a estratégia da conversa prévia à produção, sempre acompanhada de recomendações sobre os cuidados com a escrita. Relataram que, conforme o trabalho se desenvolvia, ia sendo construída uma atmosfera de concentração; o barulho diminuía, dependendo do momento de produção: início ou final da aula. Disseram que, independente de qualquer fator, os alunos demoravam bastante nessa atividade. Outra atitude mencionada pelas professoras foi a do acompanhamento do trabalho, ou seja, enquanto os alunos escreviam, elas circulavam entre eles dando sugestões, respondendo perguntas, o que não as impedia de realizar outras tarefas eventualmente (corrigir temas, trabalhos). O envolvimento com a escrita, segundo as professoras, era variável: alguns demoravam a

começar; outros começavam e interrompiam, fazendo das folhas bolas de papel, mordendo o lápis, pedindo outra folha, mexendo em outros objetos. Barulho e silêncio se misturavam.

Para quem participa dessa situação escolar com frequência, não é difícil imaginar outras seqüências de ações circunscritas no âmbito do “não tão visível” quando se trata de produzir um texto: acomodar-se na cadeira, concentrar-se, apontar o lápis, pedir materiais emprestados, entre outras coisas que funcionam como “calmantes” (a borracha, a caneta, o lápis, o apontador, uma folha, um pouco d’água, uma bolachinha, um salgadinho). Fazer um rascunho? Dificilmente nas séries iniciais do contexto atual, o que já se mostra diferente de práticas anteriormente vividas, como no caso da relatada por M. H. que, na década de cinqüenta, passava a limpo suas redações para entregá-las à professora. Seguindo com as ações, há que preencher um cabeçalho caso seja folha padronizada; elaborar o cabeçalho caso a folha seja de caderno grande, fichário, ou de ofício pautada. Algumas crianças, inclusive, fazem as linhas quando a folha não é pautada.

Atender a alguns requisitos enfatizados pela professora adquire uma conotação importante no momento da produção do texto. As instruções, de um modo geral, podem ser vistas como um gênero discursivo particular, pois regram, direcionam certas atividades, mas quando associadas aos gestos enunciativos da professora funcionam particularmente e como parte das condições de produção de textos (GOMES-SANTOS, 2003). Não raro as professoras indicam cuidados que os alunos devem ter ao escreverem – os chamados lembretes –, esses cuidados são apontados tanto oralmente como por escrito, em cartazes na sala de aula, tal como no exemplo a seguir formulado: *Não esquecer margem, título, parágrafos, letra bonita, pontuação, início, meio e fim; ainda, escrever bastante, ilustrar...* Assim como Silveira (2005, p.358) identifica uma “gramática do narrar” já dominada pelas crianças que escrevem, eu afirmo existir uma “gramática do escrever” na escola. Vejamos, então, os efeitos dessa “gramática”, ou o eco da voz pedagógica, integrando o *corpus* deste estudo.

Pareceu-me que a atividade de produção textual foi bastante valorizada pelos alunos, de um modo geral, em todas as propostas. Escrever para alguém – não se pode esquecer do fato de as professoras, vez ou outra, terem feito alusão à pesquisa – pode ter implicado um desafio, suscitando uma postura de comprometimento, de cuidado e capricho com a apresentação do material, de preocupação com a legibilidade. A professora Helena me disse que seus alunos alisavam a folha, passavam-na no corpo antes de escrever, demonstrando um certo nervosismo. Em uma das propostas, uma aluna sua distribuiu folhas de seu fichário, com

a imagem de um urso azul impresso, para quem não tinha uma folha grande e elegante como suporte de texto.

Utilizaram folha de ofício branca pautada (Escola Vida) ou folha padronizada contendo o nome da escola (Escola Aquarela). Em todas as situações de escrita preencheram ou elaboraram o cabeçalho, registrando o seguinte: nome (alunos da Escola Vida), nome e sobrenome (alunos da Escola Aquarela), data, turma, série, turno, nome da professora. Embora o cabeçalho circule em outros gêneros discursivos, os virtuais por exemplo – alguns tipos de blogs, entre outros (KOMESU, 2005) –, pode ser considerado um selo escolar persistente, exercendo a função de marcador identitário pessoal e de tempo-espaço, tal como em outros gêneros. A caligrafia também foi cuidada, pois os escreventes apresentaram uma letra bem traçada em textos grandes, de mais ou menos uma página, às vezes até excedendo-a, como no caso das redações de tema livre, entre outras. Deram títulos aos textos sistematicamente, com raras exceções de omissão, quando talvez tenham julgado sua presença dispensável. Algumas vezes, criaram esses títulos livremente, mas sintonizados com a temática; outras vezes, atendo-se mais às indicações, como no caso da proposta que originalmente tinha como título *Vou te contar uma história sobre minha família*, a qual tendo sido recriada pela professora Lúcia, foi incorporada integralmente pela turma em seu novo formato. Em determinados casos, os títulos conservaram alguma palavra, alguma idéia-chave da discussão prévia ou da sugestão escrita na lousa. São títulos que ora especificam o episódio central narrado, ora são mais gerais, reportando-se a desdobramentos do tema em pauta. É importante salientar ainda que esses títulos abriram-se a uma maior diversificação na situação de tema livre. Essas opções já são indicadores de uma certa heterogeneidade em relação às formas de interpretar o gênero instrução.

Alguns exemplos podem ilustrar a remissão às sugestões e também evidenciar a diversificação, a possibilidade de “liberdade” para criar, conforme as intenções enunciativas.

Proposta 1: Passeio

Um passeio inesquecível; O dia do passeio; Meu primeiro passeio; A praia; O passeio no zoológico (Esses são exemplos da Escola Aquarela; os alunos da Escola Vida não deram título, escrevendo os textos, diretamente, a partir do início proposto – *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu...*);

Proposta 2: Família (*Vou te contar uma história sobre a minha família.*)

Minha família (Título que apareceu várias vezes nos textos da Escola Aquarela); A história da minha família; A minha família; Uma noite muito estranha; Um caso real; Uma viagem; O que eu tenho para contar sobre a minha família (Apareceu em todos os textos da Escola Vida, título modificado pela professora Lúcia.);

Proposta 3: Tema livre 1

O meu presente de Natal do ano passado; O dia das crianças de 2003; A menina apaixonada; Os três porquinhos; Uma boneca assassina; De repente; Mega liga dos super-heróis Paladinos; Na casa de Pedro; A chinezinha e o chinezinho; O capitão cueca e a privada ambulante; O dia que aprendi a andar de bicicleta; Na escola;

Proposta 4: Fama (*Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*)

A namorada do Felipe Dylon; O Ronaldo; Se eu fosse alguém da TV; Eu sou famosa; Yu-gi-oh; Eu no cinema; Televisão; Três espãs demais: a menina má; Piratas do Caribe; A docinho superpoderosa!!!;

Proposta 5: Amizades, interações (*Um dia eu e um amigo meu...*)

As amigas; Eu e meu amigo; Eu, minha amiga e meu amigo; Um estranho, agora amigo; Um dia que parecia uma eternidade; Super aprontação³⁷; Cartinha de amor; Aprontação na escola; O dia que saí escondida de casa; Minhas aprontações;

Proposta 6: Tema livre 2

Lembranças de outra vida; Meu sonho; O passeio no parque Tupi; Num dia de verão; O gato azul que realiza três desejos; Uma guria toda quebrada e etc.; Uma noite diferente; Uma história real; Meu grande amor pelo computador; Lembranças; Uma vida; A diarista; A preocupação com Matilda; Férias de verão em Santa Catarina; Sonhando e conseguindo; Meu vizinho louco; Uma natureza bem cuidada; Eu não gosto do escuro; Laboratório de ciências.

Um olhar sobre esses títulos de histórias, inventados ou sugeridos pelas professoras, possibilita identificar intenções enunciativas e modos de dialogia presentes nos textos. São

³⁷ A professora da Escola Vida criou essa palavra para introduzir a proposta 5, originalmente intitulada “Um dia eu e um amigo meu...” Essa alteração gerou uma outra abordagem, mais centrada em brincadeiras envolvendo travessuras. Vale a pena prestar atenção nas diferentes maneiras por meio das quais os indivíduos se relacionam com a linguagem, em especial, com as instruções; neste caso, professoras e alunos.

escolhas que nos contam bastante sobre processos identitários. Dentro da escola, um espaço central de convivências, independente de idade, gênero e classe social, escreve-se sobre episódios ali ocorridos, envolvendo alunos, professoras e professores na sala de aula, no pátio, inclusive no seu entorno, a rua; assim sendo, inventaram os títulos: *Aprontação na escola; Na escola*. Escreve-se fazendo uma remissão aos textos de leitura, atestando o caráter intertextual das narrativas, daí *Os três porquinhos*. Escreve-se, e muito, incorporando elementos da mídia, o que resultou em *A diarista, O Ronaldo, As três espiãs demais*. Fazem-se alusões a práticas culturais significativas, principalmente quando a escrita é realizada próxima a determinadas datas bastante exploradas pela mídia, consideradas importantes por essa motivação engendradora, mas também por outros fatores; não faltaram, portanto, histórias sobre festas comemorativas: *O meu presente de Natal do ano passado; O dia das crianças de 2003*. Mas também não faltaram histórias sobre férias, passeios, viagens, sublinhando formas de lazer, geralmente familiar: *Férias de verão em Santa Catarina; O passeio no parque Tupã*. Recorre-se também, já na abertura do texto corporificada pelo título, ao tom de suspense: *Uma boneca assassina; De repente; O gato azul que realiza três desejos*. Opta-se por destacar no título a “veracidade” dos fatos narrados, assim como em *Uma história real; Um caso real*. São anunciadas possíveis transgressões: *O dia que saí escondida de casa; Minhas aprontações*. Por fim, estão presentes nos títulos vozes do conhecimento: *Uma natureza bem cuidada; Laboratório de ciências*.

Outro aspecto evidente nos textos em análise, e digno de comentários, diz respeito às marcas visuais. A ilustração, por exemplo, não foi muito utilizada. Apresentaram elementos complementares ao conteúdo dos textos, aparecendo em quase todas as produções, mas em pouca quantidade – em um, dois ou três textos, no máximo, por proposta; foram feitas tanto por meninas, quanto por meninos. Quanto a essa pouca utilização, minha hipótese reside no fato de que as professoras não sugeriram sua elaboração; além disso, pela minha experiência de leitora de textos infantis, os alunos na faixa etária dos onze anos em diante, paulatinamente, vão abandonando as ilustrações, justificando essa opção com os argumentos de que não sabem desenhar, que *desenhar é coisa de criança*. O tempo também é um fator a ser considerado. As idéias não fluem instantaneamente, gastam tempo pensando no que escrever, precisam cuidar da letra... Ficam as ilustrações, então, para os que têm um gosto especial por elas, para uma situação de solicitação especial, para quando sobra tempo.

A palavra *FIM*, em letras maiúsculas, encerrando as narrativas, apareceu constantemente, em todas as propostas, em vários textos. Apareceu com diferentes tamanhos, com diferentes tipos de letras e, às vezes, contornada de maneira estilizada. Pode ser lida

como um ícone observado nas histórias infantis, principalmente nos contos de fadas, observado também na tela da TV e dos cinemas. Além dessas possibilidades, é possível pensar na escrita dessa palavra para preencher um espaço em branco, como uma estratégia utilizada para responder aos enunciados *escreva bastante!*, *não deixe espaço em branco!*, mas também para sinalizar a conclusão do trabalho, ou seja: *não tenho mais nada a dizer*. Dentro desse contexto de recursos de preenchimento, a professora Helena contou-me que o aluno C. disse-lhe que costumava escrever diálogos grandes como estratégia para aumentar o texto.

Outra marca que fez parte da moldura e da estética dos textos foi o uso de canetas coloridas – amplamente utilizadas pelas meninas. Canetas de vários tipos e cores, incluindo as luminosas (douradas e prateadas). Usadas para: destacar os cabeçalhos, separar cabeçalho e texto propriamente dito, sublinhar e enfeitar títulos, marcar parágrafos e iniciais maiúsculas, emoldurar páginas, contornar palavras. Os lápis de cor foram eventualmente utilizados para fazer sombreados no texto e para colorir ilustrações. Um ícone que também se fez presente foi o desenho do coração: sinalizando parágrafos, decorando o espaço no final do texto, guardando algum recado. Ainda no que diz respeito a sinais gráficos observados nos textos, apareceram dois exemplos interessantes: uma menina dividiu seu texto em partes, registrando essa numeração e contornando-a com caneta colorida (parte 1, parte 2...); um menino numerou as linhas do texto. A professora Helena informou que as professoras da primeira série pediam aos alunos que destacassem os parágrafos e as maiúsculas iniciais. Ao que parece, tal instrução foi bem aprendida! Os meninos, alguns poucos, restringiram-se ao uso de cores mais convencionais – azul, preto, verde e vermelho – para fazer destaques, mas não para decorar margens e títulos. Seria essa uma diferença de identidade de gênero? Seria difícil para os meninos, dentro dos grupos a que pertencem, fazer uso de certos detalhes estéticos em suas produções escolares? Estariam preocupados com a reação dos/das colegas e da professora? Teriam aprendido que certas minúcias decorativas são reconhecidas na cultura como sendo mais femininas? Vale salientar o fato de que tanto a preferência pelas meninas, quanto a possível resistência pelos meninos, em relação aos marcadores visuais, apareceu, desse modo, no caso específico desta pesquisa, não se configurando como uma opção constante, estável, em textos de meninos e meninas em qualquer contexto. Como exemplo, cito uma aluna de outra escola que não gosta de enfeitar seus trabalhos, pois acredita que este é um comportamento, um jeito próprio de *patricinhas*³⁸: as *outras* de algumas meninas que não se

³⁸ *Patricinha*: “também denominada *Paty*, é uma gíria brasileira que designa uma mulher, normalmente uma adolescente de alta renda, que tem uma preocupação excessiva em se vestir de acordo com a moda e que anda em grupos, com outras moças que compartilhem os mesmos valores. Disponível em:

encaixam nesse estilo de viver com um certo *glamour*. As opções de utilização e de não utilização daqueles marcadores, nestes casos, estabelecem identidades de pertença, que dependem da marcação da diferença.

*A montagem*³⁹

Os textos em sua montagem podem ser enquadrados em duas categorias estruturais por mim denominadas de narrativa-relato e narrativa-conto. Para contar, os escreventes utilizaram ou a estratégia da descrição sucessiva das ações, caracterizada pela linearidade e ordenação das mesmas, isto é, uma *descrição narrativizada* de ações, ou narraram essas ações de forma encadeada, apresentando tensão, transformação, ou seja, *um nó narrativo* (ADAM e REVAZ, 1997). Esses autores sublinham a importância da distinção entre narrar/relatar, chamando a atenção para o fato de que as narrações escolares muitas vezes assumem a forma de um simples relato. Esclarecem que “o tempo é um constituinte necessário, mas não suficiente, para definir um texto (ou uma seqüência) como uma narrativa” (ibidem, p.54). Essas duas modalidades estruturais foram utilizadas em todas as propostas, sendo a narrativa-relato a organização predominante; no entanto, nas propostas de *tema livre* e na intitulada *Um dia eu e um amigo meu...* a narrativa-conto foi bastante representativa. Apresento, em primeiro lugar, exemplos de narrativa-relato, esquema largamente utilizado pelos alunos, como já dito, em todas as produções.

Um passeio

Foi em um dia ensolarado que tudo aconteceu. Neste dia ensolarado duas salas do colégio foram para o Planetário, nós peguemos o ônibus e passemos pelo túnel, pelas ponte do centro.

Quando a gente estava quase chegando lá no Planetário...

A gente chegou no Planetário, nós descemos do ônibus, nós fizemos fila para entrar dentro do Planetário, nós entramos dentro do Planetário e olhemos as estrelas lá dentro.

Depois de olhar as coisas lá dentro, nós fomos lá fora na grama lanchar. Todo mundo começou a lanchar. Depois de lanchar nós fomos para a fila para voltar para o colégio e fomos para casa. Quando eu cheguei em casa, eu fui trocar de roupa e fui olhar televisão e depois fui escutar rádio. Depois de escutar rádio eu fui olhar a novela na televisão.

(Proposta: *Passeio*, Escola Aquarela; E., menino)

<http://pt.wikipedia.org/title=Patricinha>. Uma das explicações sobre a origem do termo pode ser encontrada na definição masculina do prenome *patricio*: “relativo à classe dos nobres entre os romanos; nobre aristocrático” (FERREIRA, 1986).

³⁹ Estou utilizando a palavra montagem no sentido de organização discursiva.

(Sem título)

[...] Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu. A turma toda, acompanhada da professora, saiu para visitar a casa do C.

Teve um cachorro que se chamava Rex.

O Rex mordeu o P., mas ele não chorou.

E aí o A. olhou para o céu, e disse: bá vai cair um temporal.

5 e 30 da tarde o M. deixou cair o prato que ele estava comendo nega maluca.

6 e 15 nós fomos jogar basquete, e o M. fez uma cesta e todo mundo do time dele começaram a vibrar.

6 e 50 todo mundo foi colocar uma sunga e biquínis e quando todo mundo entrou na água começou a chover. 5 minutos depois todo mundo teve que sair e fomos tomar banho.

7 e 15 todo mundo foi jogar videogame.

Foi um final feliz.

(Proposta: *Passeio*, Escola Vida; D., menino)

Um passeio legal

Um dia minha família foi ao passeio muito legal. Eu fui visitar a minha vó e meu vô, eles moram num sítio muito legal. Tinha muitos bichos como vaca, porcos, galinha, patos, gansos e etc... eu dei oi para meu avô e para minha vó e fui dormir porque já estava anoitecendo e passou o dia e eu acordei bem cedinho para ver o sol nascer. Lá onde meu vô mora é maravilhoso, é muito legal, nunca vou esquecer quando eu dei leite para as vacas e dei água para os porcos, é muito interessante, é bem legal para fazer matérias para a escola. Eu vou dar um passeio na cachoeira e vou aproveitar para pegar as minhas roupas para tomar banho. Quando eu estava voltando para minha casa encontrei gurias que estavam no parquinho brincando. Elas perguntaram o meu nome e eu respondi: meu nome é J., tenho 12 anos.

Eu vou passar um tempo aqui na casa do meu avô.

E uma delas disse: quer ser minha amiga? Sim. Nós aproveitamos que o sol estava muito bom e brincamos até o anoitecer e fomos embora.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; C.,

O que eu tenho para contar sobre a minha família?

Na minha família todo mundo é legal, nunca houve uma briga que ficasse um longe do outro, todos são reunidos e todos se gostam.

Alguma reclamação da minha família eu não tenho nenhuma, porque eu sei que se o meu pai ou minha mãe brigassem comigo é pro meu bem, eu sei muito bem disso, o importante é amar e respeitar todos.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; A., menina)

Eu sendo Mc Marcinho ou Latino

Eu sendo Mc Marcinho nem acredito, é muita coisa para uma F. Mas se fosse para ser um cantor eu queria ser Mc Marcinho ou se não conseguisse podia ser um Latino da vida, eu adoro estes dois, é se eu fosse o Latino.

Cantaria muito até perder a voz, mas se eu fosse o Mc Marcinho ia conquistar tantas pessoas que namoraria a metade, mas eu acredito que os meus sonhos vão se realizar.

E minha família não ia ser tão rica, eu ajudaria milhares de pessoas. E eu iria aparecer muitas vezes na TV, mas não tantas para não enjoar.

Eu criaria muitas músicas interessantes e não queria que a câmera vivesse comigo, não queria minha vida na TV muito menos os outros falando fofoca de mim.

Mas se eu não fosse a F., meu nome seria Adriana, mas não a Galisteu, eu odeio ela, essas cantoras, artistas são muito cheias, não encostam em um mal arrumado, nem pensar.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; F., menina)

O caldeirão do Huck

Eu seria o Luciano Huck, eu apresentaria meu programa todos os Sábados as 14:00.

Eu moraria no Rio de Janeiro, eu nas segundas-feiras e domingo eu ficava relaxando, as terças-feiras pensaria no programa.

Na quarta convidaria os atores, músicos e outros, também já faria outra parte do programa e olharia como é que ficou. Depois de um tempo gravaria de novo para corrigir os erros da filmagem. Depois de um dia estressante eu iria tomar um banho, comer alguma coisa e iria dormir.

Na quinta terminaria a gravação com os atores ou músicos e faria o resto do programa.

Acabaria mais ou menos umas 18:30 da tarde e no sábado olharia o meu programa com a Angélica.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Vida; P. H., menino)

A amizade

Era noite, estava amanhecendo, eu peguei o meu binóculo e chamei o meu amigo para ir na casa da árvore no clube. Eu pulei a janela, ele pulou a cerca. Nós nos encontramos ali, sentamos no sofá, peguei salgadinhos e ele refri, nós assistimos filme e jogamos game.

Depois brincamos de guerra de travesseiros, chamamos mais dois amigos para brincar. Depois, antes de amanhecer, voltamos para casa e combinamos de se encontrar de tarde com os amigos.

Nós quatro sempre juntos, logo quando chegamos do colégio brincamos até às oito, depois de se encontrar no clube fizemos brincadeiras longas, jogamos cartas, fizemos planos pro clubinho, desenhos, até cor pra pintar, fizemos armas d'água com balão, depois fomos embora.

Depois de estudar fomos procurar cachorro pra cada um, ficamos jogando bola, depois fomos jogar fliper.

Chegou a noite, fomos pra casa da árvore. Pintamos, desenhamos e assinamos os nomes. De manhã cedo a casa estava reformada por dentro e por fora.

Ficamos a manhã e a tarde ali arrumando e arrumando, ficamos a manhã sem ir a aula cuidando da casinha, de noite combinamos de passar lá, levamos travesseiros, lençol e colchão, pousamos lá.

Acordamos, era sábado, dia claro, olhei pras cortinas novas, todos acordamos, se lavamos, tomamos café da manhã e saímos a andar de bicicleta.

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu...*, Escola Aquarela; W., menino)

Relatos desse tipo são comumente reconhecidos como narrativas, porque as ações e acontecimentos estão inscritos em uma temporalidade. Entretanto, nem sempre essa sucessão de fatos, essas descrições narrativizadas apresentam um *nó narrativo*, o que corresponderia a uma maior complexidade estrutural. Nos textos apresentados anteriormente, é possível identificar essa ordenação de ações inscrita nas seqüências narrativas sobre o passeio e no texto intitulado *A amizade*, por exemplo. Nessas seqüências narrativas, a circunstancialização temporal foi sinalizada pelo emprego de uma quantidade significativa de verbos no pretérito perfeito do modo indicativo com os seguintes desdobramentos:

- utilização da primeira e da terceira pessoa do singular nas formas verbais: *cheguei, fui escutar, mordeu, peguei o binóculo, todo mundo foi colocar..., fui visitar, fui dormir;*

- utilização do “nós”, evidenciando ações coletivas, ora a turma (*duas salas foram, a gente, todo mundo*), ora apenas alguns amigos; essa utilização de verbos no plural, no texto *Um passeio*, apresentou traços de variação lingüística típica de grupo social: *peguemos, passemos, descemos, olhemos, fomos, fomos tomar banho.*

A circunstancialização temporal também foi enfatizada pela marcação explícita de horários para cada ação narrada, a exemplo: *[...] 5 e 30 da tarde o M. deixou cair o prato que ele estava comendo nega maluca [...]*. Chamo a atenção para o fato de que, nessas ordenações de fatos, pode estar inserida a transformação de situações, como, por exemplo, as peripécias (no texto sem título), bem como a alteração ocorrida a partir do encontro e do diálogo das meninas no texto *Um passeio legal*, respectivamente: *Teve um cachorro que se chamava Rex. O Rex mordeu o P., mas ele não chorou. E aí o A. olhou para o céu, e disse: bá vai cair um temporal; [...] quando eu estava voltando para minha casa encontrei gurias que estavam no parquinho brincando, elas perguntaram o meu nome e eu respondi: meu nome é J., tenho 12*

anos. O recurso da peripécia, compondo o nó do enredo e criando a tensão dramática, foi utilizado com muita freqüência nas narrativas do passeio com a escola; foram várias as perturbações que dinamizaram o desenrolar das ações, tais como a perda de um aluno e as tentativas de busca para encontrá-lo pelo restante do grupo; algum problema ocorrido com o ônibus do passeio; o afogamento de alguma criança, um osso atravessado na garganta de alguém, entre outras⁴⁰.

Mas há outras características estruturais da narrativa-relato e interessantes de serem comentadas. No texto *O que eu tenho para conta sobre a minha família*, a autora fez uma descrição narrativizada – caracterização da família e da forma de convívio – com a utilização de uma temporalidade no presente: *todos são reunidos, todos se gostam*. Nesse texto, também apareceu o emprego de outros tempos verbais, e aproveito para destacar tal emprego no retórico final construído, trecho em que há uma mensagem “laudatória” com ênfase no uso do tempo presente: *porque eu sei se o meu pai ou minha mãe brigassem comigo é pro meu bem, eu sei muito bem disso, o importante é amar e respeitar todos*. Há nesses enunciados um *lampejo de expressividade*, no sentido bakhtiniano (1992), lampejo que se concretiza no estilo, no todo intencional de afirmar o que é sabido e incorporado sobre como são importantes e em que medida as relações familiares devem ser respeitadas.

Há ainda as seqüências narrativas que mostram uma visão hipotética, através da utilização do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo. São seqüências em que o narrador assumiu a posição de imaginar-se um personagem de TV, descrevendo quem e como seria essa experiência de sucesso; tais exemplos encontram-se nos textos *Eu sendo Mc Marcinho* e *O caldeirão do Huck*, respectivamente: *Mas se fosse para ser um cantor eu queria ser Mc Marcinho ou se não conseguisse podia ser um Latino da vida, eu adoro estes dois, é se eu fosse o Latino [...]. Eu seria o Luciano Huck, eu apresentaria meu programa todos os Sábados as 14:00 [...]*.

Na montagem da narrativa-conto estão presentes outros elementos, às vezes até agrupados em um mesmo texto: o já mencionado *nó narrativo*; uma certa tensão provocada por uma perturbação, por um acontecimento problemático; um certo tom de suspense e, finalmente, a resolução de impasses e obstáculos (ADAM e REVAZ, 1997). Para discutir esses elementos da narratologia⁴¹, muitos autores utilizam, por exemplo, o esquema proposto

⁴⁰ Em pesquisas anteriores esses mesmos elementos foram identificados nas narrativas sobre o passeio; cf. DALLA ZEN (1998); SILVEIRA (2005).

⁴¹ Segundo Jonathan Culler (1999, p.85), “a teoria da narrativa (‘narratologia’) é um ramo ativo da teoria literária e o estudo literário se apóia em teorias da estrutura da narrativa: em noções de enredo, de diferentes tipos de narradores, de técnicas narrativas [...]”.

por William Labov (1982), oriundo de investigações sobre o vernáculo inglês negro falado em áreas das grandes cidades americanas. Tal esquema possibilita lidar com uma variedade de histórias, até mesmo com as incompletas (RIGGINS, 1999). Labov, de uma maneira esquemática e reportando-se à narrativa oral (ibidem), define a narrativa como um dos métodos de recapitular experiências do passado, combinando-se uma seqüência verbal de orações com a seqüência de acontecimentos. O autor apresenta, ainda, elementos de uma estrutura da narrativa em sua totalidade, que nem sempre estão presentes integralmente nos textos, apenas nos tipos inteiramente desenvolvidos. Segundo ele, uma narrativa completa pode apresentar os seguintes itens: *resumo* (orações introdutórias que resumem a história); *orientação* (sinalizadores de espaço-tempo, de personagens, suas atividades e situação); *ação complicadora* (conflito, nó); *avaliação* (retomadas, interrupções, comentários); *resultado ou resolução* (desfecho); *coda* (maneiras de indicar o final da narrativa). Sugere ainda que olhemos para uma narrativa como uma série de respostas a perguntas implícitas: a) resumo: foi sobre o quê?; b) orientação: quem, quando, o quê, onde?; ação complicadora: daí, o que aconteceu?; avaliação: e daí?; resultado: o que afinal aconteceu? Apresento, logo abaixo, exemplos de relatos em que as ações encadeadas indicaram alguns elementos do esquema Laboviano, ou seja, exemplos de narrativa-conto pinçados nas propostas de *Tema livre* e na denominada *Um dia eu e um amigo meu...*, por terem sido mais representativas dessa organização dita mais desenvolvida.

Uma boneca assassina

Era uma vez uma menina que havia comprado uma boneca que não se mexia.

Que tinha um botão que se apertasse dava duas músicas muito legais.

Essa boneca ela adorava muito, não largava ela por nada mesmo.

Só que um dia a menina ganhou outra boneca.

Ela esqueceu a velha num canto e começou a brincar só com a outra boneca.

A boneca velha se revoltou e estava se mexendo, ganhou vida.

Quando a menina viu, ela foi direto contar para sua mãe.

Sua mãe disse:

Minha filha, as bonecas não são vivas, são só plástico.

- Mãe venha ver.

- Eu vou ver, mas eu sei que boneca não se mexe.

- Viu minha filha, ela serve para deixar num canto, só isso, não serve pra mais nada. A

boneca se revoltou e matou a mãe da menina Marina.

(Proposta: *Tema livre 1*, Escola Aquarela; G., menina)

Sonhando e conseguindo

Era uma vez um menino que se chamava Pedro. Ele sonhava um dia que iria fazer um carro que voasse movido à água. Mas todo mundo ria dele. Riam tanto que até choravam. Ninguém acreditava que ele ia conseguir, a não ser ele mesmo. Quando ele ficou maior, Pedro começou a pesquisar muito sobre mecatrônica, engenharia eletrônica, mecânica, etc... Ele trabalhou em vários lugares que envolviam coisas sobre esse assunto.

Certo dia ele tinha arrecadado muito dinheiro. Ele pediu demissão para o seu chefe e começou a montar o seu carro voador. Depois de meses montando ele conseguiu. Ele conseguiu montar o seu carro voador movido à água.

Ele ficou muito famoso. Pedro virou um empresário muito rico. Ele abriu a sua fábrica de carros voadores. Agora, quem ria dele na infância suplicava para ser amigo dele.

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Vida; G., menino)

A busca de um amigo

Em um país chamado Bolonha vivia um menino chamado Adriano que queria ter um amigo. Mas naquele país era errado ter amigo, por isso Adriano ficava triste.

Adriano queria muito um amigo e não podia ter. Mas ele não desistia do amigo, nunca ele tinha pensado que ter um amigo trazia tanta infelicidade.

Sua mãe não gostava de vê-lo chorar [...].

Num belo dia, uma família se mudou para o lado da casa de Adriano e ele foi o primeiro a ver os novos vizinhos.

A mãe de Adriano foi falar com os vizinhos e Adriano foi junto, a vizinha também tinha um filho chamado Vilmar. Vilmar viu que tinha um menino e foi falar com ele.

Vilmar perguntou para Adriano: qual seu nome?

Adriano respondeu:

Meu nome é Adriano da Costa Silva e o seu como é?

O meu nome é Vilmar Pereira da Costa.

Por que não somos amigos ?

Verdade, vamos ser amigos! Legal!

Depois de um tempo, Vilmar e Adriano cresceram e se tornaram adultos, os dois querem ser prefeitos de Bolonha para tirar essa regra de que ter um amigo é errado. Eles foram para um lugar para serem prefeito.

Depois que eles voltaram para sua terra, voltaram como prefeito de Bolonha e agora não existem mais regras. Essa história é verdadeira e não é um mito!

FIM

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu*, Escola Aquarela; C., menino)

L. perdida

Era uma vez uma menina que se chamava L., ela tinha 3 anos, era uma menina muito legal, fofa, bonita e carinhosa.

Um dia a mãe, o pai, o avô, a avó da L. foram ao shopping, pois foram fazer compras na Renner e na Gaston.

Minha mãe disse pro meu avô ficar comigo pra ela poder comprar, senão eu ia me perder dela, mas o meu avô estava um pouco longe e não pode ouvir, pois estava um barulhão aquela loja.

O meu avô foi comprar outras coisas no segundo andar e eu fiquei perdida, pois eu já caminhava.

Mais tarde o meu avô chegou pra minha mãe e disse:

- Luciana, onde está a L.?

E ela falou:

- Mas eu disse que era pra você ficar com ela enquanto eu comprava.

Eles ficaram apavorados e foram falar com os alto-falantes pra eles me procurarem.

O segurança me achou comendo salgadinho Fandangos na frente da loja da Renner sentada no banco.

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; L., menina)

Como é possível observar nos textos acima apresentados, estão presentes elementos narrativos descritos por Labov (1982) e Adam e Revaz (1997); essa presença modifica a configuração das ações, intensificando o ritmo das narrativas. Não estão em cena apenas descrições narrativizadas de acontecimentos. Há nesses relatos um problema a ser resolvido, um nó narrativo acompanhado de uma resolução. Aparece o *resumo* nas frases introdutórias: *Era uma vez uma menina que havia comprado uma boneca; Era uma vez um menino que se chamava Pedro. Ele sonhava um dia que iria fazer um carro que voasse movido a água; Em um país chamado Bolonha vivia um menino chamado Adriano que queria ter um amigo; Era uma vez uma menina que se chamava L., ela tinha 3 anos, era uma menina muito legal, fofa, bonita e carinhosa.* Na seqüência de textos, seguem as *orientações* caracterizando espaço, tempo, personagens e situação, a exemplo: [...] *Um dia a mãe, o pai, o avô, a avó da L. foram ao shopping, pois foram fazer compras na Renner e na Gaston.* A ação complicadora também é parte da construção da narrativa: [...] *Só que um dia ela ganhou outra boneca. Ela esqueceu a velha num canto e começou a brincar só com a outra boneca. A boneca se revoltou e estava se mexendo, ganhou vida (texto A boneca assassina); [...] Minha mãe disse pro meu avô ficar*

comigo pra ela poder comprar, senão eu ia me perder dela, mas o meu avô estava um pouco longe e não pode ouvir, pois estava um barulhão aquela loja. O meu avô foi comprar outras coisas no segundo andar e eu fiquei perdida, pois eu já caminhava (texto L. perdida).

Em alguns exemplos, poderíamos entender como não havendo uma ação complicadora, mas uma transformação de situação com resolução de sucesso, como no caso dos textos *Sonhando e conseguindo* e *A busca de um amigo*; no primeiro, o personagem conseguiu concretizar seu sonho de construir um carro voador movido à água; no segundo, os personagens rompem com a regra de não ser permitido fazer amizades, estabelecida no *país de Bolonha*. As resoluções, também presentes, apontaram tentativas de saídas positivas para os problemas, exceto o texto *Uma boneca assassina* que finaliza com a morte de uma personagem: a mãe que duvidara dos poderes da boneca que se mexia. Dos finais desses textos, e para exemplificar a coda, destaco a do texto *A busca de um amigo*, por ser uma interessante construção de enunciado que, de certo modo, envolve uma atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 1992) – “você pode acreditar no que eu estou contando”: *Essa história é verdadeira e não é um mito!*

Outro aspecto a ser mencionado, e relacionado com o modo de estruturar as narrativas, diz respeito ao caráter mais realista ou mais ficcional nelas evidenciado. De um modo geral, em todas as propostas, os textos apresentaram mais relatos e episódios que podem ser vistos como sendo do “mundo real”, constituídos a partir de situações do cotidiano; entretanto, em alguns casos, os alunos reportaram-se a características ficcionais – a boneca assassina, o carro voador movido à água, entre outros exemplos do conjunto maior de produções, que se alinharam mais ao plano do imaginário, do fantástico. É evidente que essa divisão não é simples. Para melhor compreender essa questão, Yves Reuter (2002, p. 18) apresenta algumas razões:

Em primeiro lugar, porque toda palavra ou toda história refere-se ao nosso universo e só pode ser compreendida com referência a ele e às nossas categorias de apreensão do mundo. Em segundo lugar, porque muitas narrativas comuns [...] pretendem ser realistas ou baseadas no real (contam aquilo que realmente teria acontecido). Mas, em todos esses casos, trata-se de *efeitos do real*, produzidos por meio do texto, mediante diversos procedimentos. Também é possível produzi-los a propósito de objetos ou seres ‘reais’ ou então inteiramente imaginários (como nos casos da ficção científica e do fantástico).

As produções sob o formato de narrativa-conto, por exemplo, evidenciaram um caráter mais realista, mas também abriram espaço à utilização de elementos do imaginário, do ficcional. Quando me refiro a um caráter mais realista, não estou imaginando que os fatos

narrados sejam réplicas exatas dos acontecimentos vivenciados, mas que são *efeitos do real*, conforme já destacado por Reuter (2002). Nesse sentido, Gomes-Santos (2003, p.65) acrescenta que, se considerássemos as redescrições como sendo perfeitas retomadas dos acontecimentos, seriam apagadas, desse modo, “as condições de produção que poderiam alçar o gesto narrativo à condição de gesto constitutivamente enunciativo”. Em sua pesquisa, ao discutir o gesto de recontar histórias a partir de um texto-base, o autor argumenta sobre “posições enunciativas prévias, ou seja, ao recontar uma história estaríamos nos inscrevendo em modos mais ou menos estabilizados de narrar” (ibidem, p. 65). Na criação de um relato a partir de propostas com temáticas variadas, por exemplo, os alunos não fugiram à regra, o que leva a crer que não haveria novidades absolutas no que se refere a gestos narrativos; entretanto, esses gestos implicam algumas escolhas enunciativas no momento da escrita. Como já sabido, os alunos participantes desta pesquisa escreveram relatos tanto de eventos apenas ordenados temporalmente (NR), como histórias em que as ações foram organizadas em torno de uma transformação, de um problema a ser solucionado (NC). Essas escolhas demonstraram um conhecimento desses modos de organizar para narrar, mas este, sob meu ponto de vista, não é o único fator a ser considerado, pois as formas por meio das quais os sujeitos se relacionam com a linguagem são complexas e os efeitos de sentidos construídos a partir dessas relações podem estar articulados a múltiplas questões, a saber:

- possibilidade de circulação intergenérica, ou seja, as narrativas escolares não são “puras”, podem incorporar elementos de outros gêneros discursivos; muitas vezes, o modo de contar, dependendo do tipo de mobilização, concretiza-se como uma autonarrativa de cunho reflexivo, utilização bastante freqüente no cotidiano, através dos gêneros conversacionais, outras vezes como uma história cujo enredo é minado pela tensão e pela transformação; além disso, as narrativas apresentam seqüências tipológicas diferentes (MARCUSCHI, 2002): descritivas, expositivas, narrativas, entre outras, a exemplo do texto *Um passeio legal: Um dia minha família foi ao passeio muito legal. Eu fui visitar a minha vó e meu vô, eles moram num sítio muito legal [...]. [...] tinha muitos bichos como vaca, porcos, galinha, patos, gansos e etc...[...] lá onde meu vô mora é maravilhoso, é muito legal, nunca vou esquecer.* (Seqüência descritiva e avaliativa);

- modo de encaminhamento da própria produção, ou seja, as escolhas adotadas em decorrência das discussões prévias dirigidas pelas professoras. Por exemplo, na proposta *Vou te contar uma história sobre a minha família* o gesto enunciativo das crianças da Escola Vida esteve mais voltado à apresentação das famílias, a algumas problemáticas da infância, tais como relacionamento adulto/criança, tempo dedicado aos filhos, importância das relações,

conflitos, enquanto as crianças da Escola Aquarela contaram histórias de passeios, de episódios do cotidiano;

- mobilização provocada pelos discursos que circulam socialmente sobre o tema e pelas experiências culturais. Por exemplo, na proposta *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, grande parte das crianças da Escola Vida escreveu sobre super-heróis, sobre personagens de filmes, enquanto as da Escola Aquarela escreveram sobre artistas da televisão – cantores, cantoras, atores e atrizes.

A complexidade das relações sujeito-linguagem pode ser vista, inclusive, nas formas adotadas pelas próprias professoras na discussão dos temas, pelas diferentes maneiras através das quais elas capturaram a instrução da pesquisadora, construindo um encaminhamento particular para cada proposta: contar um passeio de verdade feito com a escola; escrever sobre problemas da infância, focalizando a própria família; imaginar-se um personagem de TV; escrever sobre *aprontações* – encaminhamentos da professora Lúcia da Escola Vida. Contar um passeio feito com a escola, podendo inventar esse passeio; contar uma história sobre a família; escrever um texto sobre a hipótese de ser alguém famoso da TV; escrever uma história em que você e seu amigo fizeram algo juntos – encaminhamentos da professora Helena da Escola Aquarela. É importante ressaltar que, mesmo tendo havido uma retomada das discussões prévias, uma certa resposta ao gênero instrução, por parte dos escreventes, os deslizamentos discursivos se fizeram notar em todas as produções solicitadas. Na proposta de narrar um Passeio de verdade feito com a escola, por exemplo, os alunos da Escola Vida deram asas à imaginação e inventaram relatos interessantíssimos, deslocando-se para contextos mais amplos: Casa Branca, Amazônia, São Paulo, Disney, Japão, Alasca.

Quero problematizar ainda mais o esquema narrativo amplamente utilizado: a narrativa-relato ou descrição narrativizada por parte dos escolares. Algumas hipóteses para tal escolha:

- a situação de produção, isto é, escrever um texto na escola, para a professora, a partir de uma solicitação específica “contar sobre...” implica a construção de uma imagem de interlocutor – o que dizer, para quem, que estratégia de dizer utilizar. Geraldi (1991, p.136) discute a questão da interlocução, estabelecendo “no interior das atividades escolares uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola”. Não afirmaria que os textos desta pesquisa se enquadrem apenas na tradicional *redação*, nem acredito que isso seja possível de inferir mesmo em situações pretensamente interativas, favorecidas pelo clima pedagógico instaurado, como no caso dos textos analisados. Penso que, em algumas situações, a ênfase na solicitação

possa ter mobilizado o detalhamento ordenado dos fatos. E para lembrar que a escrita é sempre polifônica, a voz pedagógica que talvez tenha povoado o imaginário desses alunos, durante algumas produções, pode ter sido a seguinte: *contar tudo, como ocorreu, onde, com quem, o que fizeram, como seria, etc.*;

- a elaboração de uma narrativa-conto, incluindo um cenário espaço-temporal, a situação de tensão, o nó – motivos dinâmicos que destroem o equilíbrio –, as rupturas temporais, as transformações e o desenlace (ADAM e REVAZ, 1997) implicaria a incorporação de uma estrutura de construção textual bem mais complexa, como já referido. Embora os estudantes tenham acesso na escola a narrativas desse tipo, por meio da leitura de livros de literatura infanto-juvenil, por exemplo, tal contato por si só poderia não ser suficiente para uma aprendizagem desses componentes específicos da narração. Essa multiplicidade de questões elencadas remete à idéia de que os textos não refletem diretamente as condições em que foram produzidos. Segundo Gomes-Santos (2003), tal perspectiva reduziria a compreensão da constituição dos modos de dialogia dos escreventes com os gêneros discursivos que circulam na escola, com os gêneros discursivos em geral. Prefere acreditar com Sírio Possenti (1993, p. 54) que “não só os enunciados podem se adaptar aos contextos, mas podem também criar contextos”.

Passo agora a comentar os inícios e os finais dos relatos. No que diz respeito à abertura dos textos, as escolhas foram variadas. Às vezes mais protocolares, de acordo com a instrução, como, por exemplo, no caso da proposta sobre o passeio que já oferecia um início a partir do qual os alunos continuariam a escrita: *Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu [...]*. Mas não faltaram “subversões” deste início protocolar: *Foi num dia nublado que tudo aconteceu* (Escola Aquarela, R. menino); *Eu fui num passeio com meus colegas, lá para o DMAE⁴² com minha professora R.* (Escola Aquarela, C., menina). No primeiro exemplo, a expressão *dia ensolarado* foi substituída por outra: *dia nublado*; seria este um lampejo de expressividade no sentido bakhtiniano? Essa “subversão” não estaria apontando para outras intenções, quais sejam, não se poderia passear em dias nublados? Passeios, obrigatoriamente, só podem ser feitos em dias ensolarados? No segundo exemplo, a autora capturou a temática anunciada pela instrução, mas optou por deixar de lado o início indicado.

Algumas crianças da escola Vida copiaram o início protocolar, mas não completaram, em seguida, o nome do lugar visitado. Iniciaram um novo parágrafo, apresentando o resumo

⁴² Departamento Municipal de Água e Esgoto.

da narrativa, com um pano de fundo (uso do pretérito imperfeito do indicativo) como se a história estivesse começando apenas a partir do ponto em que deixaram de copiar:

Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu. A turma toda, acompanhada pela professora, saiu para visitar...

A turma ia visitar o Estádio do Grêmio. A gente saiu da escola e demorou meia hora para chegar lá. (Escola Vida, G., menino)

Nas demais propostas, como não havia um início demarcado, os escreventes variaram os resumos e as orientações:

Um dia meu primo disse que viu uma bela sereia. (Escola Aquarela, P., menina)

Era um dia ensolarado quando começou tudo. (Escola Aquarela, C, menino)

Se eu fosse alguém da TV, eu queria ser a Juliana Paes. (Escola Aquarela, A., menina)

Em um dia muito bonito eu e meus amigos saímos de noite [...] (Escola Aquarela, L., menino)

A minha família é muito pequena, mas eu amo muito ela [...] (Escola Vida, L., menina)

Na Flórida ia começar a reunião dos super-heróis Paladinos. (Escola Vida, E., menino)

No dia primeiro de abril, eu aprontei 2 com os meus colegas [...] (Escola Vida, L., menina)

Todos os dias, menos os chuvosos, L. levava cachorro Trully para passear no quarteirão. (Escola Vida, C., menino)

Nas propostas de tema livre, principalmente, nas duas turmas de alunos, os resumos iniciais retomaram a instrução do primeiro texto solicitado (O passeio), pois muitas remissões foram feitas àquele início protocolar (*Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu...*). A forma lingüística já conhecida foi, então, reconstruída, e essa remissão mostra um certo modo de dialogia qualificado pela intertextualidade. Seguem alguns exemplos: *Era um dia ensolarado quando começou tudo; Um dia, um tempo ruim, nublado, chuvoso...; Em um dia lindo tudo aconteceu; Foi em um dia muito lindo que tudo começou; Num dia lindo e ensolarado, foi em que tudo aconteceu; Era um dia ensolarado que as minhas duas amigas brigaram; Em um dia muito lindo que tudo aconteceu; Todos os dias, menos os chuvosos, Lucas levava seu cachorro Trully para passear; Numa tarde ensolarada, um menino chamado João decidiu andar de bicicleta; Tudo começou com uma tarde chuvosa; Foi num dia muito ensolarado que aconteceu um desastre.*

A fórmula narrativa *era uma vez* também esteve presente nos textos, nas diferentes situações de escrita, geralmente aparecendo nas narrativas-conto. Sua presença pode ser

interpretada como outra recorrência à intertextualidade, como um sinalizador de experiências de leitura dos contos de fadas (ou contos infantis em geral), mas, desta vez, inscrito em contos sem fadas, ou inspirados em fadas “modernas”: *Era uma vez uma menina chamada Cíntia; Era uma vez uma mulher chamada Marinete; Era uma vez uma menina que adorava estudar; Era uma vez uma menina que sonhava conhecer o pai dela.* E para encerrar o comentário desse recurso narrativo, trago um exemplo interessante que aponta para uma dupla dialogia: *Era uma vez que tudo aconteceu.*

Os desenlaces das narrativas-contos e os finais das narrativas-relato pareceram ancorar-se em características mais estáveis. Na maioria dos textos, houve um fechamento arrematado com um final positivo, um final com volta à tranquilidade. Colomer (2003), em sua pesquisa nos livros de literatura infanto-juvenil da Espanha, observou que o desenlace tradicional da narrativa infantil é o desaparecimento positivo do problema proposto, mas não deixou de referir que, ao longo dos anos, houve um espetacular desvio nessas narrativas. Esses desvios revelaram mudanças nessas obras, isto é, outros tipos de final foram sendo introduzidos, incrementando a aceitação de conflitos. Em consequência disso, nem sempre é possível apagar, nos desenlaces, a aparição das adversidades.

Nos textos das crianças desta pesquisa, a adoção mais evidente está ainda articulada à aprendizagem dos desenlaces convencionais encontrados nos livros de leitura e em filmes, nas novelas: a dos finais felizes. Talvez seja um propósito mais complexo o exercício de deixar em aberto os finais das histórias escritas, talvez seja difícil escrever sobre outras visões do “real”, introduzindo, por exemplo, versões diferentes, que superem as dos *finais felizes*. A seguir, alguns exemplos desse tipo de desenlace e de final “fechado”:

E assim terminou a história! Eu e A. agora somos as melhores amigas. (Escola Vida, L., menina)

B. entendeu bem seu sentimento [o de João] pelas flores e arrumou tudo para ver João feliz novamente. (Escola Vida, C., menina)

E daí viram ela na TV, se impressionaram porque ela realizou seu sonho. (Escola Vida, R., menina)

- Que legal, ficamos ricas. - É verdade. E elas ficaram ricas para sempre. (Escola Aquarela, menina)

Agora, sempre que minha mãe mandar fazer alguma coisa eu não vou desobedecer ela e quando ela me mandar entrar [para dentro de casa] eu vou entrar sem reclamar. (Escola Aquarela, menino)

Como se viu, os personagens superam os impasses nas relações de amizade, compreendem os sentimentos dos seus pares, realizam sonhos, prosperam economicamente, reconhecem a autoridade do adulto como sendo importante; enfim, os autores finalizam as ações resolvendo a tensão, desamarrando o nó, encerrando o relato de forma a reconstituir uma certa harmonia. No entanto, alguns desvios aconteceram. Seguem dois exemplos de finais que “mexem” com as expectativas de um leitor que pudesse estar aguardando a volta à estabilidade inicial; ao contrário disso, o que o leitor encontra são fatos que podem levá-lo a pensar sobre: o sentimento do personagem que manifesta seu desconforto ao ter que encarar sozinho, *para variar*, uma viagem de avião; personagens ficcionais tal como a boneca que se revolta e usa seus poderes, as quais podem assumir uma posição de destaque, mostrando que nem sempre tudo se soluciona dentro das normas éticas esperadas. Fazendo um paralelo com a literatura, essa estratégia – a da utilização dos finais abertos, impactantes – segundo Colomer (2003), é utilizada quando se deseja produzir um efeito intenso, seja humorístico ou dramático. Observemos esses efeitos nos trechos logo abaixo.

A nota dessas férias é 8,5 e depois as férias estavam acabando e daí eu viajei de avião sozinho para variar né. (Escola Vida, M. menino)

A boneca se revoltou e matou a mãe da menina Marina. (Escola Aquarela; G., menina)

No que se refere ainda à montagem das narrativas, passo agora a apresentar os narradores e personagens dos mundos criados nos relatos. Os textos analisados parecem indicar um forte interesse em estabelecer a ligação entre os personagens criados e as experiências vividas e observadas pelas crianças, o que mostra como estas recriam a si próprias através das histórias. Em geral, as produções estão aparentemente mediadas pelo diálogo com aquelas experiências. Muitas crianças usam seus nomes reais para nomear personagens – obviamente as propostas, muitas vezes, permitiram tal escolha, porque se reportavam a um passeio feito com a professora, a relatos sobre a família, a episódios ocorridos com amigos, propostas cujos títulos já enunciavam a narração em primeira pessoa (*Vou te contar uma história sobre a minha família, Se eu fosse um personagem de TV, eu seria... Um dia eu e um amigo meu...*). Ao examinar os textos de sua pesquisa, perscrutando indícios de gramáticas do narrar, Silveira (2005, p. 359) interpreta as referências subjetivas como pistas para compreender as formas e os sentidos das escritas de si, caracterizando-as como *espécie de autonarrações*. A autora retoma Larrosa (1996, p. 426) para explicar as autonarrações como histórias pessoais em que, simultaneamente, “cada um de nós é, a cada

vez, o autor, o narrador e o personagem principal”. No caso dos textos deste *corpus*, os escreventes assumiram, simultaneamente, a posição de autores, narradores e personagens; por esse motivo, alinho-me à idéia de que essas escritas podem ser denominadas como *espécie de autonarrações*, tal como formulou a autora citada. Passo, agora, a detalhar alguns traços dos narradores dessas histórias.

Ao falar ou escrever sobre acontecimentos passados já estamos assumindo a posição de narrador fora do tempo-espaço no qual ocorreu o dito acontecimento. Não seria possível, então, identificar de forma absoluta “um mesmo” acerca do que se fala ou escreve (ADAM e LORDA, 1999). Nesse sentido, narrador e personagem se diferenciam do autor; entretanto, como já referido acima, essa diferença não exclui a possibilidade de esse autor tomar emprestadas práticas próprias da sua vida. Em última análise, as narrativas podem estar baseadas em experiências vividas, mas o relato, em si, já se encontra submetido às modificações da memória. De acordo com Adam e Lorda (*idem*, p. 157), “a especificidade e a complexidade da voz narrativa nasce precisamente da relação entre o vivido e o criado, da ordenação poética ou pragmática do narrador”. O narrador como fonte de enunciação pode estar presente de diferentes maneiras. É importante, pois, frisar que essas aparições combinam-se, instituindo posições narrativas que produzem efeitos no todo intencional. Ao analisar os textos da pesquisa, encontrei as seguintes combinações: um narrador que “conta tudo” – *onisciente, heterodiegético*, segundo Reuter (2002, p.75) – sua visão lhe permite dominar a situação, podendo acelerar ou retardar o processo narrativo. Essa posição, no entanto, admite inserções que incorporam a voz dos personagens por meio de encaixes em que esses atores se manifestam de forma direta, o que, de certo modo, realça, dá vida aos acontecimentos.

Há também, nos textos, um narrador ainda mais próximo – que assume características do narrador *homodiegético* citado por Reuter (2002, p.81) –, é o narrador que adota a primeira pessoa, uma tendência típica dos textos autobiográficos, dos relatos de vida ordenados de forma retrospectiva, que muito bem se afina com as escritas de si, com as *autonarrações*. O conjunto das produções apresenta uma alternância entre um narrador em primeira e terceira pessoas, às vezes em um mesmo texto. Um narrador que relata acontecimentos do “seu” passeio, dentre outras experiências pessoais. Um narrador que esteve “lá”, que tudo acompanhou, que sobre tudo opina, que na escrita organiza e ordena o vivido, produzindo efeitos de veracidade. Vamos aos exemplos.

O dia do passeio

Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu, eu e meus amigos fomos no zoológico e todos ficaram chocados com o tamanho do elefante.

Eles se assustaram com o rugido do elefante, que ele deu um ú, ú, ú, ú.

E quase caí de susto e medo, mas eu pude encostar nele e ele se acalmou e passou sua tromba em mim. Fiquei faceira que pude encostar no animal e ele não me morder, nem me dar patada.

Entrei aonde ele estava e andei nele.

Fomos para ver as zebras, todas lindas, pretas e brancas.

Fomos nos leões, eram lindos e aquela juba linda.

Fomos nas leoas, elas eram lindas, e aquela casa de barro me assustou.

Os rinocerontes eram lindos e bravos.

As girafas com aquele longo pescoço e aquelas pintas pretas.

E aqui acaba nosso passeio.

(Proposta: *Passeio*, Escola Aquarela; P., menina)

Nota-se, na descrição narrativizada acima, traços do narrador homodiegético. A ênfase recai na narração em primeira pessoa e na cena tal como foi percebida. Nota-se, também, a fusão aluna/narradora/personagem mencionada anteriormente. Há uma narração, em terceira pessoa, sobre o grupo que ficou assustado com *o rugido do elefante*, embora o destaque da ordenação esteja na autonarração do medo e da coragem, que, associados, constituem, aos poucos, a relação de proximidade com os animais. Essa coragem vai sendo gradativamente delineada: *E quase caí de susto e medo, mas eu pude encostar nele e ele se acalmou e passou sua tromba em mim. Fiquei faceira que pude encostar no animal e ele não me morder, nem me dar patada. Entrei aonde ele estava e andei nele.* A aproximação da narradora-personagem com os animais cria um espaço para trechos descritivos bastante expressivos. Essa expressividade se mostra nas escolhas lexicais (incluindo onomatopéias) que, de algum modo, marcam o estilo através da menção de diferentes características e sentimentos coexistindo em harmonia: *Eles se assustaram com o rugido do elefante, que ele deu um ú, ú, ú, ú. Fomos nas leoas, elas eram lindas e aquela casa de barro me assustou. Os rinocerontes eram lindos e bravos. As girafas com aquele longo pescoço e aquelas pintas pretas.*

Não muito diferente do anterior, o texto a seguir é narrado em primeira pessoa, enfatizando um coletivo, o conjunto dos personagens – professora e alunos – um “nós” evidenciado pelo uso de verbos e pronomes que remetem a um plural unificador das ações:

saímos, a gente foi, vimos, fomos, nosso passeio. Há um narrador próximo que reordena essas ações para relatá-las.

(Sem título)

No ano passado num dia bem ensolarado que aconteceu, eu e os meus colegas com a professora saímos com um ônibus turístico para visitar os lugares mais importantes de POA. Nós saímos do colégio às 8:00h da manhã.

O primeiro lugar que a gente foi foi o CTG 35, museu, Usina do Gasômetro, vimos também o laçador e fomos no aeroporto Salgado Filho. Nosso passeio foi muito legal e gostaria de repeti-lo.

(Proposta: *Passeio*, Escola Vida; A., menina)

Nos textos sobre a família (*Vou te contar uma história...*) e nas demais produções, as combinações das vozes narrativas tiveram continuidade (alternância entre a primeira e a terceira pessoa); ora o narrador se aproxima, ora se distancia, de acordo com os propósitos enunciativos. Jonathan Culler (1999, p.92), abordando a função das histórias, assinala o fato de que elas circulam porque são narráveis, *valem a pena*, para que os contadores evitem a pergunta potencial: *e daí?* Esse *valer a pena* está tanto vinculado ao prazer de inventar algo interessante, quanto ao desejo de descobrir algum segredo, mesmo que essas invenções e desejos estejam representados por meio das singelas redescritões do cotidiano, como no caso dos textos analisados. Como exemplo dessa idéia de as histórias deverem ser “narráveis”, vejamos o texto abaixo no qual o narrador, em primeira pessoa, explicita seu propósito enunciativo, ou seja, sublinha a seriedade do episódio relatado no que seria uma avaliação laboviana. É porque o caso fora “sério” que valia a pena contá-lo.

A família

A minha família tem um caso muito sério, quando eu era pequeno a minha família quase sofreu um acidente. Num dia uns homens chegaram lá em casa para buscar uma arma que estava com o meu pai e o meu tio, eles que compraram. E daí a gente não ficou em casa e saímos pela janela pra os homens não nos ver, para não nos pegar. E daí um deles veio e viu nós saindo pela janela e mandou nós voltar para dentro da nossa casa.

Mas os homens disseram assim: não, a gente gosta de crianças, a gente não vai machucar ninguém das crianças, e daí um deles pegou a mais pequena das minhas irmãs que eu tenho antes.

Mas eles procuraram e não acharam a arma e foram embora da nossa casa.

E depois meu pai e meu tio venderam a arma e vivemos felizes da vida.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; E., menino)

A voz narrativa enfatiza a visão do narrador que prenuncia o perigo, que percebe uma certa preocupação “dos homens” em relação às crianças, que revela um final com resolução sem violência. Não se sabe, entretanto, que homens são esses, nem o motivo pelo qual procuravam a arma.

Considero importante identificar, também, nessas tendências do narrar, marcas de construção de sentidos que lutam entre si, mesclando-se no interior de um mesmo texto, através de diferentes posições de sujeito.

O que eu tenho para contar sobre a minha família?

Em minha casa tem 6 pessoas.

Minha família é tudo de bom, é super legal, tem vezes que eu brinco com meu avô de cosquinha, mas quando eu vejo que o meu avô não está muito bom eu nem fico perto dele.

Eu acho que minha mãe é a melhor de todas as mães, a minha vó, o meu avô, meus tios, meus dindos, etc. Teve uma vez que eles me levaram até a Redenção.

Quando minha mãe estava me ganhando no hospital, meu pai já estava com outra mulher, agora ele abandonou minha mãe e eu não vou mais na casa dele, tem vez que eu só vou para ver minha irmã e é só, minha mãe também não gosta do meu pai, muito menos eu.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; A., menino)

O narrador-personagem organiza a situação narrativa de modo a evidenciar as tensões no contexto das relações familiares. Apresenta-se um “eu” categórico que valoriza os laços de parentesco, mas que também revela mágoa pelo afastamento do pai: *não vou mais na casa dele*. Em seguida uma retomada de posição é introduzida, relativizando a decisão anterior: *tem vez que eu só vou para ver minha irmã*. Mas é sublinhada a exceção: *e é só*. Esse não gostar do pai parece ser construído em parceria com *a melhor de todas as mães*. São vozes em conflito na construção de imagens de pai, mãe e filho. Pai que abandona? Mãe que assume e acolhe? Filho que se sente abandonado e julga comportamentos? Esse narrador-personagem enuncia que abandonos? Abandono da mulher-esposa? Abandono do pai em relação ao filho? Em que situação?

Na proposta de *Tema livre 2*, como já mencionado, houve uma certa proliferação de narrativas-conto. As condições de produção, balizadas pela voz pedagógica *conte uma história*, podem ter colaborado para a elaboração de enredos contendo os elementos constituintes de narrativas mais desenvolvidas (tensão, transformação, nó). Esses elementos também abriram espaço para a invenção de narradores e personagens com suas funções mais delineadas como se observa no texto abaixo.

A menina

Era uma vez uma menina que sonhava conhecer o pai dela.

Ela sabia que o pai dela morava em Santa Catarina. Um certo dia ela caminhou a procurar nas casas um serviço. Ela encontrou uma casa de rico, apertou a campainha e veio uma mulher de muito luxo. Ela pensou, ela é rica.

A mulher perguntou: o que você deseja?

Tia tu tem um servicinho pra mim?

Eu tenho, vem entre, eu tenho que falar com tu. Ela entrou, mandou ela sentar.

Ela perguntou como é seu nome?

O meu nome é D. Quantos anos você tem?

Eu tenho 11. Por que você quer trabalhar?

Eu quero conhecer o meu pai.

A mulher é muito rica, ficou com pena, e ela falou eu não quero que você trabalhe. Ela ficou pensando, ela vai me mandar embora. A mulher falou eu vou te ajudar. Eu vou ficar muito agradecida. Aonde seu pai mora? Ele mora em santa Catarina. A menina encontrou seu pai e viveu feliz para sempre.

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Aquarela; A., menina)

Apresenta-se, no texto acima, um narrador em terceira pessoa resumindo a história, que prossegue com a orientação, indicando tempo-espço, personagens e a situação. Há, também, inserções interessantes de discurso indireto livre (ou direto sem marcação gráfica?): *Ela pensou, ela rica. Ela ficou pensando, ela vai me mandar embora.* As personagens estão bem delineadas: a menina que procura um serviço para ter meios de encontrar o pai e a mulher rica que, supostamente, pode ajudá-la nessa procura. Um traço recorrente nos textos, de um modo geral, é a estratégia da indefinição (às vezes pela não definitivização) que estabelece a ocultação da identidade, nome e função, por exemplo, de alguns personagens: [...] *ela caminhou a procurar nas casas um serviço, ela encontrou uma casa de rico, apertou a campainha e veio **uma mulher** de muito luxo.* Embora não seja explicitado, supõe-se que essa *mulher de muito luxo* – por que está bem vestida?, por que morava em uma *casa de rico?* – era a dona da casa. Alguns sentidos deslizam e se opõem: fica evidente a máxima de que o rico pode ajudar o pobre a superar suas dificuldades; entretanto, a personagem-menina mostra dúvidas sobre a receptividade e sobre um possível compadecimento da mulher em relação ao pedido de emprego: *A mulher é muito rica, ficou com pena e ela falou eu não quero que você trabalhe. Ela [a menina] ficou pensando, ela vai me mandar embora.* Ressalto ainda as marcas lingüísticas que enunciam a posição social e de idade da personagem da menina, as

quais estão em sintonia com as visões representadas no enredo: *Tia tu tem um servicinho para mim?* O uso da palavra tia para referência aos adultos desconhecidos em determinados contextos, o diminutivo da palavra serviço (servicinho) – algo compatível com as possibilidades de uma menina – podem ser lidos como recursos lexicais que acentuam aquelas posições.

Nas propostas *Um dia eu e um amigo meu...* ou *Aprontações*, apareceu uma freqüente presença da voz narrativa em primeira pessoa. Os autores escreveram histórias reinventando acontecimentos do cotidiano, remontando interações, travessuras nas quais se incluíram como personagens. Mais uma vez, *na gramática do narrar* (SILVEIRA, 2005), mostra-se uma simultaneidade autor/narrador/personagem.

No M.

Um dia eu fui no M. brincar de pega-pega, esconde-esconde, jogar futebol, etc.

Brincamos de várias brincadeiras e também ficamos cansados.

Bebi água e fomos jogar game, ganhei do M. mas também perdi.

Ele, o M., ganhou um carro de brinquedo que custava \$ 1,50. O carro era branco, com roda verde e pneu amarelo, que ganhou da sua avó.

Quando M. foi abrir, a roda saiu fora e ele jogou, botou fora e continuou jogando game.

Olhei pela janela e enxerguei o guarda, peguei a sacola do presente do M. e joguei no guarda. 5 dias depois o M. levou uma multa de \$5.000,00.

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; D., menino)

Esse narrador, na montagem do texto, insere e alterna narração e descrição. A cena narrada ocorre dentro de um contexto que aponta para o caráter facilmente descartável de alguns objetos e para uma idéia de consumo bastante disseminada na contemporaneidade: *custa pouco, não vale nada, joga-se fora*. O verbo jogar é polissêmico no contexto do relato: *jogou, botou fora, continuou jogando game, joguei a sacola no guarda*.

O conteúdo de alguns textos sobre *Aprontações* – versão do título *Um dia eu e um amigo meu...* adotada pela Escola Vida – faz lembrar o que já se sabe: as crianças não são inocentes e puras, não são sempre “boazinhas”. Não são as crianças que puxam o rabo dos animais? Não são elas que, muitas vezes, atribuem cruéis apelidos aos colegas de classe? Não são as “criancinhas” que fazem chacotas incríveis em determinadas situações? As crianças, por assim dizer, exercem um certo fascínio em contestar a autoridade dos adultos, fascínio este que é também uma forma de exercício de poder.

Dentro da situação narrativa, esteve presente de forma significativa, nos textos das duas turmas, em várias propostas, a inscrição do narratário. Posto em cena, “o narratário é uma figurativização textual do auditor/leitor” (ADAM e REVAZ, 1997, p. 98). Identifico essa presença como um indício de interatividade, um sinal de que há uma relação intencional do autor com um suposto leitor: um eu enunciador dirigindo-se a um interlocutor, sem haver, no entanto, a troca de turno (PASSOS, 2003). A seguir, excertos de textos nos quais aparece a voz do narratário.

Eu e minhas amigas

Era uma vez, em um colégio, eu e minhas amigas, na hora do recreio nós aprontava um monte, quando eu estudava de manhã na segunda série, nós aprontava um monte, eu e minha ex-amiga A. Agora nós brigamos, **mas deixa eu ir contando tá [...]**.

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu*, Escola Aquarela; J., menina)

Eu e minha amiga

[...] nós nunca deixamos de brincar uma com a outra, nós adoramos brincar de subir na árvore ou de brincar de pega-pega com os meninos. Nós somos grandes amigas.

Essa história é real, eu R. existo mesmo e a M. também, nós brincamos sim de [...].

Eu vou contar uma coisa para você, mas peço que não conte para ninguém, por favor.

A M. gosta do R. e eu gosto do A., só nós sabemos disso, tá.

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu...*, Escola Aquarela; R., menina)

Travessuras

Meu nome é L., **quero contar-lhe algumas travessuras que eu fiz [...]**.

FIM Baseado em fatos reais (história verdadeira).

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida, menina)

Aprontação no prédio.

Essa aprontação é um fato real.

Essa aprontação começou no condomínio.

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; E., menino)

Não há dúvida de que a construção da figura do narratário é um modo de dialogia no sentido empregado por Bakhtin (1992). Há uma enunciação produzida sem a presença de um interlocutor real, sinalizando um partilhamento quanto: à orientação do ritmo da narração – *mas deixa eu ir contando tá*; ao pacto de silêncio por ocasião de um segredo revelado – *Eu*

vou contar uma coisa para você, mas peço que não conte para ninguém, por favor; à informação confiável sobre a veracidade dos fatos narrados – Essa história é real, eu R. existo mesmo e a M. também; Essa aprontação é um fato real; Baseado em fatos reais (história verdadeira).

Sobre os protagonistas das narrativas analisadas, pode-se afirmar que houve uma predominância de personagens humanos com uma variação no que diz respeito a gênero e idade. Adultos do mundo real interagem com crianças: esses adultos brincam, protegem, controlam, ensinam, acompanham, geram identificação de comportamento (o outro que eu seria se eu fosse um personagem de TV). Além desses aspectos, como se pode observar nos textos e excertos até então apresentados, há uma forte atuação de personagens do contexto familiar (pais, mães, tios, avós), do escolar (professora, colegas) entre outros inseridos nos relatos de acordo com o enredo “provocado” pelas propostas e afinados com os propósitos enunciativos do narrador: *uns homens, uma mulher de luxo, cantores, atores, atrizes, apresentadores, pessoas responsáveis pelos locais dos lugares visitados*, no caso dos textos sobre o passeio com a escola.

Ainda que o ponto de partida seja a referência aos seres do mundo real, há exemplos de textos em que há um mundo povoado por personagens do mundo ficcional; são os super-heróis bastante citados pelos alunos da Escola Vida nas propostas de *Tema livre* e na denominada *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...: Super-heróis Paladinos, zumbis assassinos, alienígenas do Egito, vampiro atormentador, Dragon Ball Z, Yu-gi-oh*, entre outros como a boneca humanizada (*A boneca assassina*). Personagens animais também circulam nos textos, em quase todas as propostas. São tanto os animais pequenos, de estimação, os que fazem parte do grupo familiar (o cachorro Rex, por exemplo), quanto os maiores, os da tradição folclórica ou dos contos infantis (COLOMER, 2003): leão, elefante, jacaré, girafa, sereia. Vale lembrar que muitas crianças relataram o passeio feito com a professora no zoológico, mas chamo a atenção, também, para um episódio familiar em que uma sereia fez parte da trama exercendo seus encantos sobre crianças-personagens.

Não se pode dizer que os adultos, nessas narrativas, mantêm-se apenas em segundo plano. Há uma mistura de adultos e crianças que interagem, que se movimentam em torno das ações; entretanto, é evidente o protagonismo infantil. As crianças apareceram exercendo diferentes posições, ora como crianças que reclamam das atitudes dos adultos, ora subordinando-se às regras impostas por eles. Estudam, brincam, passeiam, “aprontam”, sonham, namoram, inventam artimanhas, desejam coisas, desejam ser..., sofrem punições, conhecem alguns assuntos delicados que dizem respeito aos adultos, inclusive manifestando

suas opiniões sobre os mesmos. Participam de situações de violência, perigo, fofoca, que não parecem ser reconhecidas como um problema, tal como aconteceria se fossem enunciadas por outras vozes sociais. Outros traços constitutivos de identidades infantis também podem ser vistos na exposição de crianças irônicas, bagunceiras, inteligentes e ágeis – buscam irmãos, fazem compras –, o que permite entrever, através das histórias, a conquista de um espaço importante de visibilidade para a infância.

Uma presença importante, nos textos, se fez notar: a feminina. As mulheres adultas (mãe, professora, avó, tia, entre outras, como, por exemplo, *a mulher de luxo*) possuem iniciativa, voz; enfim, integram muitas histórias. Pode-se assinalar, então, que os mundos criados nos relatos não resultam protagonizados apenas pelo masculino. Encontrei meninos e meninas criativos, medrosos, sensíveis. Meninos e meninas que ora se misturam, ora se separam nas atividades realizadas. As imagens construídas de meninos e meninas não fixam certos traços considerados, tradicionalmente, específicos de cada gênero, tal como apontado em algumas pesquisas sobre educação e diferenças entre meninos e meninas (AUAD, 2006). Os personagens femininos e masculinos exibidos nas histórias se distanciam bastante de um quadro de oposições do que tem sido convencionalmente esperado de mulheres e homens, de meninos e meninas em alguns contextos, o que não significa a ausência de características historicamente cristalizadas como, por exemplo, algumas divisões entre meninos e meninas em determinados momentos, em determinadas brincadeiras; no entanto, ficam bem destacadas, no conjunto dos textos, a dinamicidade das relações de gênero e as fissuras dessas características cristalizadas.

Outro aspecto a ser comentado diz respeito ao nome dos personagens. Reuter (2002) chama a atenção para esse *designante fundamental*. Afirma que os nomes são importantes, porque desempenham várias funções. O nome dá vida a personagens, marcando sua identidade, contribuindo na produção de efeitos do real. Nesse sentido, é possível dizer que essa função – produzir efeitos do real – esteve presente em grande parte das histórias, pois os nomes citados coincidem com os dos autores dos textos. Torna-se compreensível, então, o fato de que “o nome funciona em interação com o ser e o fazer das personagens” (ibidem, p. 101-103), ou seja, minha leitura desses relatos indica que, para essas crianças escreventes, foi muito intensa a relação entre a vida real e a reinvenção textualizada dessa mesma vida.

Nos discursos que redescrevem as ações, o marco temporal é um elemento importantíssimo. Cada vez que um falante toma a palavra em um aqui/agora, há uma situação de enunciação. Desta situação de enunciação instaura-se a categoria do presente, e é esta categoria a fonte do tempo (ARFUCH, 2002a; ADAM e LORDA, 1999). Assim sendo, os

tempos verbais funcionam como recursos lingüísticos ligados à enunciação, ou seja, o valor semântico desses tempos verbais está diretamente implicado nas relações estabelecidas. O modo pelo qual as crianças inscreveram as ações nos textos situou o propósito da escrita: contar/narrar. Esse modo apresenta marcas lingüísticas de circunstancialização temporal, conforme já abordado anteriormente, no que diz respeito à alternância dos tempos verbais. Nos textos analisados, houve uma utilização bastante recorrente na estruturação de narrativas, qual seja, a da alternância pretérito perfeito/imperfeito, entre outras opções de circunscrição daquelas ações em uma temporalidade. A frequência da citada alternância ocorreu mais nas narrativas-conto. Nas palavras de Reuter (2002, p. 98-99):

Se o imperfeito não implica ‘limites’ quanto ao processo mencionado pelo verbo, já o passado perfeito tem a tendência a delimitá-lo, encerrá-lo. O passado perfeito é, pois, freqüentemente, empregado para os acontecimentos principais da história, aqueles que fazem a ação progredir, aqueles aos quais cumpre esclarecê-la.

Abaixo seguem exemplos desse funcionamento do pretérito imperfeito como pano de fundo que circunstancializa descrições, comentários do narrador, enquanto o pretérito perfeito permite o avanço das histórias, trazendo novos acontecimentos.

Meu sonho

Era uma vez duas meninas chamadas A. P. e A. M., elas sonhavam em ser ricas e essas meninas pediam esmolas na rua para ser ricas porque eram órfãs, porque perderam os pais com 2 anos e a outra com 1 ano e não tinham família.

E certo dia elas encontraram R\$1000.000,00 na terra da rua e uma disse para a outra:

-Estamos ricas...

-Vamos comprar uma mansão, muitos móveis.

E elas foram cantando [...].

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Aquarela; D. C., menina)

Laboratório de Ciências

Dênis era um menino que adorava ciências.

Um dia Dênis pegou um ônibus, e depois mais um, e foi na casa de seu avô. Pediu a chave do laboratório de Ciências da escola de seu avô.

Então Dênis foi até a escola, para fazer suas experiências [...].

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Vida; E., menino)

Nos textos, de um modo geral, há, também, expressões de referência à temporalidade. O modo como iniciam as histórias ora sinaliza uma temporalidade definida, ora indefinida, tal como se observa nos excertos a seguir: *No tempo das pirâmides [...]*, *No ano de 1652 [...]*, *Numa época em que as máquinas [...]*, *Todos os dias, menos os chuvosos [...]*, *Era noite, estava amanhecendo [...]*, *Era uma vez [...]*, *Certo dia [...]*, *Um dia [...]*. As três últimas formas com temporalidade indefinida foram significativamente utilizadas e essa remissão pode ser entendida como um modo de dialogia com os livros de histórias infantis. Nestes, as fórmulas narrativas de abertura *era uma vez*, *certo dia* são recursos amplamente aplicados.

As ações ocorreram em espaços diferenciados também em consonância com as experiências culturais dos que as reinventaram. Quais foram, então, os lugares referidos? Os cenários narrativos desdobraram-se entre os lares em um sentido de atmosfera familiar – espaço predominante nos textos sobre a família dos alunos da Escola Vida – e as mansões – lugar bastante mencionado pelos alunos da Escola Aquarela –, mas também a casa dos colegas, a rua e a escola, onde ocorrem variadas situações para os dois grupos; não faltaram, igualmente, os espaços mais ficcionais: a floresta e o castelo; foram, também, referência de lugar o rio, o sítio, a praia, a festa no clube, o parque, os lugares públicos (zoológico, museus, planetário, DMAE) entre outros contextos mais distantes (China, Egito, Estados Unidos), onde adultos, crianças e animais estão juntos em ação. Lançar mão, às vezes, de cenários não rotineiros, pode ter funcionado para esses narradores como um mote para a criação de um outro lugar para acontecimentos relevantes e, conseqüentemente, próprios para serem narrados.

Nos textos e excertos até aqui apresentados foi possível entrever um leque de temáticas que neles circularam. Os escreventes, como já dito, de acordo com suas múltiplas motivações, diversificaram suas abordagens, porém com algumas regularidades dentro do universo discursivo acionado, tais como as destacadas ações de: *comer, brincar, brigar, ter medo, sonhos, desejos, viajar, passear, viver aventuras, enfrentar dificuldades, acidentes, festejar, namorar, relatar algo sobre a família, relatar episódios acontecidos com os colegas e a professora na escola*. Essas temáticas foram acionadas a partir de um amplo coro de vozes que às vezes se entrecruzaram, ora aparecendo explicitamente pela evocação dos nomes dos enunciadores – *a professora mandou...*, ora implicitamente pelas vozes sociais, dos valores pelos quais as crianças foram subjetivadas. As vozes autorizadas da família e da escola, por exemplo, tiveram sua força no repertório de significados inventado pelas crianças. Os textos foram construídos por uma rede de sentidos fortemente marcada pelas práticas de *cuidado*. Para tanto, a professora e/ou a mãe, em algumas histórias, foram um dos suportes de locução

utilizado significativamente para instituir as regras de comportamento. Nesse sentido, os estudos foucaultianos sobre disciplina chamam a atenção para a variedade de dispositivos que produzem corpos submissos e treinados, daí a relação que pode ser estabelecida entre disciplina, controle, e cuidado.

Em relação à categoria do *cuidado*, inspirei-me nas reflexões de Marília Pinto de Carvalho (1999), as quais apresentam um amplo e interessante panorama das principais concepções associadas ao estudo do cuidado. A autora aponta para o fato de que há uma associação histórica entre docência/maternidade/feminilidade e cuidado. Levanta a hipótese de uma matriz comum entre as práticas de maternagem no âmbito da família e o fazer da escola “primária”, uma matriz enraizada nas idéias de infância, de adulto e de cuidado construídas culturalmente. Ao identificar essas vozes autorizadas nos textos examinados, pude constatar que tais práticas de cuidado são exercidas pelos pais, mas de maneira mais contundente pelas mães e professoras, através de atitudes típicas de controle como se observa nos excertos abaixo. É importante atentar para o fato de que as relações de poder se distribuem nessas vozes, isto é, o controle não é reconhecido e acatado sem resistências.

[...] A mãe fala:

- Entra pra dentro que já é tarde!

E a gente fala:

- Ainda é cedo.

E depois eu vejo na televisão que eu não tava certo porque aparecem muitas crianças sendo seqüestradas.

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Aquarela; J. P., menino)

[...] Depois de todos brincarem foi a hora do lanche.

- Estava muito bom.

Então a professora obrigou todos antes de brincar fazer um alongamento.

- Foi muito chato.

(Proposta: *Passeio*, Escola Vida; E., menino)

[...] Chegamos no Brasil, a professora pediu para nós fazer um relatório (ah, não!).

(Proposta: *Passeio*, Escola Vida; J., menina)

A voz da mídia também se manifestou no conjunto maior dos textos. É oportuno registrar a produtividade desta voz na constituição de atitudes, modelos e referências sociais: *E depois eu vejo na televisão que eu não tava certo porque aparecem muitas crianças sendo seqüestradas*. Programas de auditório, filmes, desenhos animados, novelas, seriados incidem de forma intensa na construção de identidades. Parece-me que traços de discursos midiáticos, sobretudo dos discursos televisivos, são produzidos por um trabalho fortemente marcado pelos valores estéticos, sedutores e envolventes dessa cultura amplamente disseminada e muito presente na vida dessas crianças; crianças que se reportam à moda, ao desejo de obter objetos “de marca”, às proezas dos super-heróis, aos modos de ser “dos famosos”. Nesse sentido Fischer (2003, p.15) argumenta que:

A TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

Dentro do contexto de formas contemporâneas de entretenimento, os textos referem também o uso de novas tecnologias, como, por exemplo, a utilização de computadores, de jogos eletrônicos.

Ainda apurando vozes nesses textos, cabe mencionar a da literatura. Culler (1999) discute amplamente esse conceito, apontando que a noção do que é literário ou não continua a desempenhar um papel na contemporaneidade ocidental e precisa ser abordada. Diz ele que os teóricos apontam uma literariedade em ação em textos supostamente não literários. Portanto, *o que é literatura*, para o autor, torna-se uma pergunta difícil de responder. Ele sugere que se faça um deslocamento da questão: “em vez de perguntar ‘o que é literatura?’, precisamos perguntar: o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?” (ibidem, p. 29).

Feito o deslocamento acima sugerido, admi uma série de recursos expressivos encontrados nos textos como tendo aproximações com a literariedade. O recorte aqui foi relacionado a determinados traços lingüísticos da escrita escolar infantil, que suscitaram atenção quanto a sua construção, isto é, destaquei textos, procurando salientar alguns elementos que produziram efeitos de sentido tais como harmonia, estranheza, sonoridade, evocação da memória pela intertextualidade, pela dialogia com as experiências culturais. Embora não tenham sido encontradas combinações incomuns, muito menos sofisticadas,

deixaram claro que “estamos lidando com linguagem organizada para atrair a atenção para as próprias estruturas lingüísticas” (CULLER, 1999, p. 35).

Quarto assombrado

Tudo começou com uma tarde chuvosa, onde três meninas brincavam no corredor de boneca, quando uma delas chamada Joana ouviu um barulho e disse:

- Andréia, Lúcia!

- Que foi Joana? perguntou Lúcia.

- Ouvi um barulho que veio do terceiro quarto!

Respondeu Joana assustada.

- Então vamos ver o que é! Disse Andréia cheia de coragem. – Vamos Joana, Ah! Tá com medo, né?

- Não tô não, Lúcia.

- Gente, vamos logo, Joana e Lúcia parem de frescura e vamos mais rápido!!!

Assim que elas chegaram no quarto...

Tudo estava escuro e... Um trovão!!!

TRAAAÃO!!!, tremeu a casa e as três se abraçaram chorando.

- Queremos nossa mãe!!! BUÁÁÁ!!!!!!!

Falaram as três juntas. Mas logo a tempestade passou e os pais delas chegaram e acenderam a luz – o que houve aqui? Perguntou a mãe, e elas responderam: - nada, mãe!!

Elas descobriram que o barulho no quarto era... o gato arranhando as unhas no armário!!!
HÁ, HÁ, HÁ! FIM

(Proposta: *Tema livre 1*, Escola Vida; C., menina)

O quarto assombrado é um texto cujo título já anuncia um certo suspense. O resumo da história se articula com as significações suscitadas pelo título: tarde chuvosa, barulho, trovões, tempestade, escuridão, meninas brincando sozinhas talvez... Esse resumo é coerente, pois de acordo com as nossas experiências, uma tarde chuvosa com tais características pode nos tornar mais suscetíveis ao medo. A narrativa progride com a inserção de diálogos das personagens intercalados com a voz de um narrador; diálogos esses apresentados através da utilização de marcas convencionais: travessão, verbos *de dizer* (*respondeu, disse*), pontuação exuberante, instituindo a cenografia, colorindo seqüências narrativas e descritivas (exclamação, interrogação, reticências): *Gente, vamos logo, Joana e Lúcia parem de frescura e vamos mais rápido!!!; Tudo estava escuro e... Um trovão!!!* O barulho não vinha de um quarto qualquer: - *Ouvi um barulho que veio do terceiro quarto!* O uso de onomatopéias foi

outro traço interessante adensando o campo semântico do texto por meio da sonoridade: *TRAAAÃO*, *tremeu a casa e as três se abraçaram chorando,- Queremos nossa mãe!!! BUÁÁÁ!!!!!!* A alternância adequada dos registros formal e informal sinalizando a voz do narrador e das personagens também pode ser notada: *O barulho não vinha de um quarto qualquer: - Ouvi um barulho que veio do terceiro quarto! Gente, vamos logo, Joana e Lúcia parem de frescura e vamos mais rápido!!!* Por fim o nó se desmancha, desmontando o cenário assustador através de um dado singelo sobre a causa do barulho. Para tanto, o narrador, em tom de brincadeira, traz o desfecho: *Elas descobriram que o barulho no quarto era... o gato arranhando as unhas no armário!!! HÁ, HÁ, HÁ! FIM*

(Sem título)

Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu.

Eu me mudei para o colégio Aquarela. Eu nunca fui em nenhum passeio. Nesse colégio mesmo assim eu estudei dois anos até a oitava.

Um dia lindo eu dormi e acordei num lugar muito diferente daqui, eu pensei, pensei como se saía dali, mas não consegui.

De repente uma voz dizia assim:

Filho, acorda!

Eu não entendi nada, se eu dormi como que eu poderia acordar duas vezes, então eu pensei, pensei, mas nada, eu vi lá várias crianças. Só depois eu percebi que eu estava em um passeio no zoológico.

Foi aí que tudo começou, primeiro nós vimos as avestruzes, depois leão, macacos, hipopótamos, tigres, rinocerontes, ursos, porcos crocodilos, peixes, tartarugas, cobras, aranhas, escorpião, pássaros, pavões, jacarés, lagartos, polvos, caranguejos, etc.

De repente eu escutei uma voz que dizia assim:

Filho, acorda!

De repente eu senti uma coisa gelada na minha cara e de repente a minha mãe me molhou com um balde de água.

(Proposta: *Passeio*, Escola Aquarela; P.R., menino)

Esse texto sobre o passeio apresenta uma configuração interessante (mas pouco clara) com seqüências narrativas encaixadas, configuração próxima a uma tendência presente, atualmente, em alguns livros infantis (COLOMER, 2003). Tais encaixes estão relacionados, de algum modo, a uma discussão, feita pela autora, sobre a fragmentação narrativa nas histórias infantis, que ocorre através de vários recursos, entre estes o grau de autonomia das

unidades narrativas que, aqui, interessa-me comentar. Os encaixes aparentemente independentes – introdução de um contexto que apontaria para o que seria a novidade de um passeio com a escola, introdução de um passeio imaginário, dúvida sobre a situação (se real ou imaginária), descrição narrativizada da visita ao zoológico, desfecho confirmando o sonho sobre o passeio – oferecem pistas para que o leitor, em um jogo de imaginação, estabeleça a relação entre os acontecimentos. Considero esta uma tentativa que apresenta um certo grau de complexidade e, de certa forma, bem sucedida na história inventada por P. R. Na abertura do texto, um narrador-personagem, em primeira pessoa, apresenta o cenário temporal e sugere a possibilidade de um fato diferente em sua vida – o seu primeiro passeio com a escola. Imediatamente, inicia uma outra seqüência cujo cenário temporal combina com o anterior, instaurando uma certa tensão: *Um dia lindo eu dormi e acordei num lugar muito diferente daqui, eu pensei, pensei como se saía dali, mas não consegui. De repente uma voz dizia assim: Filho, acorda! Eu não entendi nada, se eu dormi como que eu poderia acordar duas vezes, então eu pensei, pensei, mas nada, eu vi lá várias crianças. Só depois eu percebi que eu estava em um passeio no zoológico.* O recurso coesivo da repetição (*pensei, pensei, mas nada*) permite entrever o ritmo, a idéia de ação que dura para planejar a próxima ação. Aparece inserido, então, um terceiro encaixe: a narração do que foi visto durante o passeio, a referência aos vários animais observados – esquema canônico dos inúmeros textos que contaram o passeio no zoológico. No final, há um retorno à realidade pela retomada de um outro *de repente* que encadeia o desfecho explicativo e curioso, através do qual a mãe-personagem estaria remetendo a uma atitude, às vezes, comum no cotidiano doméstico – acordar os filhos utilizando métodos inusitados: *De repente eu escutei uma voz que dizia assim: Filho, acorda! De repente eu senti uma coisa gelada na minha cara e de repente a minha mãe me molhou com um balde de água.* Enfim, o fio condutor dos encaixes é o passeio e a dúvida sobre se real ou imaginário, a qual, ao final, parece estar sanada (ou não?).

Sobre a configuração discursiva dos textos e sobre os modos de dialogia gostaria ainda de salientar um último dado, o da circulação intergenérica, lembrando a possibilidade de readaptação dos gêneros discursivos em outros contextos. De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros sofrem transformações de acordo com as necessidades das esferas comunicativas e os textos deste *corpus* dão pistas dessa fluidez, ou seja, a formatação das narrativas, gênero base, incorpora traços de outros gêneros. Alguns diálogos, por exemplo, assemelham-se muito a conversas do cotidiano, ainda que diferenciados pela situação de enunciação, pelo suporte, pelos sinais de pontuação, pelo entrelaçamento com outras seqüências textuais: *De repente uma voz dizia assim: Filho, acorda!* Além das “réplicas” de diálogos do cotidiano, na

produção *Vou te contar uma história sobre a minha família* e nas demais propostas, há seqüências textuais que remetem ao estilo das confissões, das autobiografias, das cartas de intenções tal como nos excertos abaixo.

O que eu tenho para contar sobre a minha família?

Na minha família tudo é muito calmo, mas às vezes meus pais são um pouquinho chatos, pois é, às vezes, não todo dia, encontram algo para reclamar. Bom, primeiro o meu pai reclamão... me força a andar de bicicleta quando eu não quero, e quando eu caio nem é capaz de me ajudar, só fica dizendo 'vamos, levanta', que coisa mais chata isso. Depois é a minha mãe, não deixa eu fazer nada que eu tenho vontade, também reclama um monte, por exemplo: eu quero ir na casa da L. que ela me convidou para fazer um trabalho, adivinha só, ela não deixa! Reclama quando a gente não faz nada. Ah, que peninha dela! Pena porque ela fica toda manhosa quando reclamamos de sua comida. Não agüento esses dois chatos [...]

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida, C., menina)

Em contexto hipotético, também podem estar presentes enunciados próximos aos gêneros mencionados: uma carta de intenções, na sua etapa prospectiva, a qual realça vontade de conquistar uma certa independência em um futuro próximo, sonhos marcados pelas vozes do cotidiano do qual possivelmente essas crianças fazem parte.

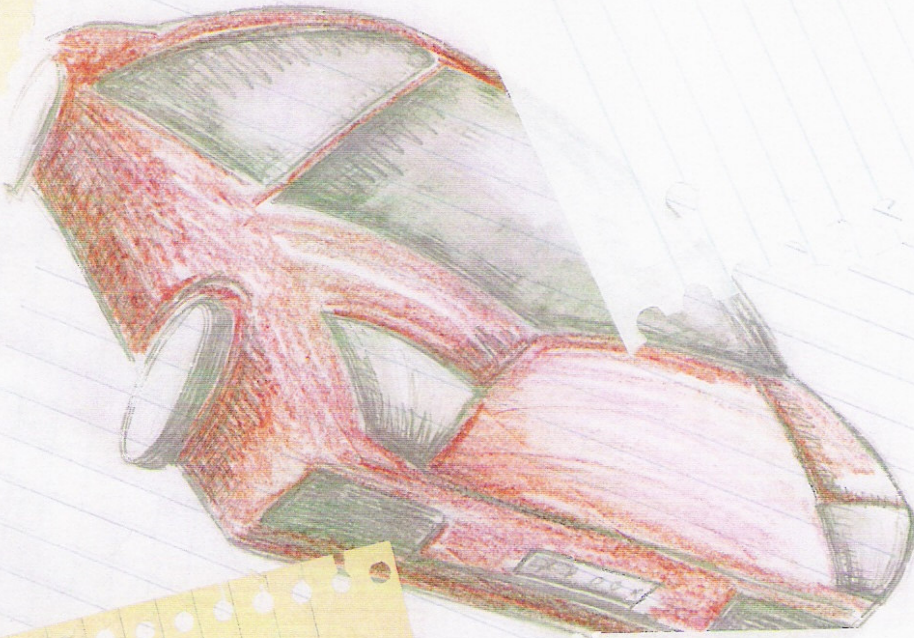
Se eu fosse artista de Tv, quem seria eu?

[...] Meu sonho é casar e ter 2 filhos e poder sustentar com meu suor, ter uma casa bem farta porque depender de parente é a mesma coisa do que depender de uma merda.

Eu não pretendo morar com meus pais e nem com sogro, pois eu quero ter minha casinha e não depender de marido e nem de namorado, se nós dependermos nós só podemos sonhar em ter nossas coisas e a nossa casa própria [...].

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; G., menina)

Finalizo este capítulo, assinalando que há nos textos até aqui apresentados, ou globalmente, ou através de excertos, uma multiplicidade de significados ainda não contemplada nas análises, tendo em vista a especificidade do eixo desenvolvido – gêneros discursivos e marcas da narratividade escolarizada. Mesmo sem a pretensão de esgotar interpretações neste e nos capítulos subseqüentes, posso adiantar que a discussão de outras questões relacionadas às práticas culturais, presentes no conjunto das produções, terá continuidade nos próximos eixos temáticos.



3. MOSAICOS DE INFÂNCIAS

Inicialmente, recorro a significados da palavra *mosaico*⁴³, e em seguida exponho os motivos pelos quais denominei este capítulo de *mosaicos de infâncias*. Imaginei ladrilhos variados, de diferentes matizes – escolas, alunos, meninas e meninos –, que, pela sua disposição, podem combinar-se em um desenho. Pensei em um trabalho de recorte de partes distintas, mas que aqui formam um conjunto. O mosaico, neste contexto, não quer dizer em pedaços, em pedaços superpostos. O que o constitui é o fato desses pedaços multifacetados serem deliberadamente escolhidos e dispostos de modo a formar aquele conjunto. Por isso são mosaicos de infâncias, porque há diversas infâncias, todas elas construções inscritas na cultura e nos tempos em que estão inseridas, todas marcadas pelas transformações sociais, econômicas e culturais. Exercitei a montagem de infâncias mais distantes. Voltei novamente à minha escola; desta feita, pinçando cenas e informações de outros textos, os que não foram escritos nas aulas de redação, mas sentidos e vividos. Voltei também às escolas que visitei/visito, nelas busquei elementos, “retratos” contemporâneos, para, posteriormente, em uma arquitetura de mosaicista, inserir modos infantis de recontar sobre o mundo nos textos, apresentando, assim, um todo composto de fragmentos de histórias, o qual foi montado, produzido pelo meu olhar, um olhar interessado que selecionou, descreveu e analisou os ladrilhos: os eixos temáticos dos cotidianos infantis.

E por falar em infância, é preciso lembrar do fato de que ela tem sido amplamente discutida nos estudos contemporâneos. Pode-se pensar sobre essa posição de destaque articulando-a a uma noção investida pela cultura ocidental, como assim demonstrou o historiador Philippe Ariès (1981) em seu livro *A história social da infância e da família*, largamente comentado e polemizado por outros historiadores, filósofos e sociólogos. Ariès examinou o caminho de construção da idéia moderna de infância no mundo ocidental desde sua indistinção em relação ao adulto – na sociedade Medieval – até o lugar social que a criança passou a ocupar na família burguesa, sendo esse recorte um modo de sublinhar o caráter cultural daquela construção (GOUVÊA, 2004).

Walter Kohan (2003), ao comentar a investigação de Ariès, reafirma que o sentimento de infância que temos hoje, em muito herdado dos ideais da Modernidade, não existia tal como antes desse momento, mas coloca em questão a hipótese de que não existisse qualquer sentimento de infância antes da Modernidade. Nas palavras do autor, “o que se inventa,

⁴³ Ferreira (1986).

diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância moderna” (ibidem, p. 22). Zohar Shavit (2003) reconhece a abrangência da tese de Ariès sobre essa outra noção do infantil que foi sendo construída historicamente – tese que se fundamenta fortemente no caso francês –, mas argumenta que, ao serem examinados outros casos – Alemanha, Inglaterra, por exemplo –, observa-se que “não são paralelos nem no tempo nem no modo como os mesmos fenômenos históricos evoluíram” (ibidem, p. 23); entretanto, afirma a autora que ainda assim é possível identificar em toda a Europa Ocidental a ocorrência do mesmo processo de desenvolvimento da noção de criança. Em suas palavras:

Quando se examina o desenvolvimento da noção de criança, pode distinguir-se de uma forma consistente o modo como se desenvolveu, por volta do início do século XVII, (nalguns casos mais cedo, noutras mais tarde), uma interpretação completamente nova de ‘infância’, a qual criou de modo constante duas novas instituições culturais: um novo sistema educativo, o sistema escolar, e uma nova prática de leitura que produziu um mercado sem precedentes para os livros infantis (ibidem, p. 23).

E é nesse cenário que determinados conceitos tais como disciplina, criança educada, aluno, pedagogia, por exemplo, irrompem com força. A criança é deslocada de um lugar onde convivia em um coletivo particular, para um espaço organizado e monitorado no qual emerge a individualidade: a criança vai para a escola.

Neste capítulo, e mais especificamente na próxima seção, não é meu objetivo recontar o percurso desta história, mas recorrer a experiências vividas e observadas para apresentar e comentar alguns significados culturais – trajets, objetos, interações – que podem ser vistos como traços de infâncias que vão sendo inventadas, experimentadas, observadas e, como no caso deste texto, redescritas. Em alguns fragmentos ver-se-ão traços de uma infância associada à imaturidade, “à falta”, a um estado do qual há que se emancipar ouvindo, obedecendo, aprendendo na dependência de um ou mais adultos. Em outros, talvez seja possível entrever a infância não apenas como uma etapa obscura que deva ser superada, mas como uma condição de força para exercitar “as novidades” desses tempos contemporâneos.

Olhando para algumas marcas da minha infância e daquelas com as quais convivo no meu cotidiano de professora, procurei pinçar, então, a vida experimentada, a vida infantil, em movimentos passados e presentes, contínuos e descontínuos, reportando-me, principalmente, ao espaço escolar.

3.1 Cotidianos infantis vividos e observados

O tempo de nossas vidas está constituído por nossa experiência. Porque a experiência é sempre nossa experiência (LARROSA, 1996, p. 468).

Começo a narrar, então, sublinhando mais uma vez o caráter constitutivo da cultura na produção de identidades, a partir das minhas próprias experiências estudantis, pois como refere Marisa Costa (2004), as identidades são inventadas pelas histórias vividas e narradas.

Fui alfabetizada, na década de sessenta, por uma professora, vizinha dos meus pais em um bairro popular da cidade de Porto Alegre. Durante algum tempo, de manhã cedo, em meio a um cenário doméstico, ela me ensinava em sua casa. Era simples, sorridente, organizada e exigente. O material didático se resumia ao pequeno caderno cinza de linhas simples onde passava, terna e calmamente, os exercícios de alfabetização. Minha mãe achava que seria melhor ingressar na primeira série já com algum domínio da leitura e da escrita para “evitar dificuldades”, pois entendia que essa estréia no ambiente escolar era muito difícil para as crianças em geral; por esse motivo, o preparo prévio compensaria as supostas dificuldades, desígnios dos mitos e ritos da alfabetização no imaginário de muitas famílias. Esse foi o meu período de pré-escola: sem mochilas coloridas, sem colegas, sem pracinha, sem massinhas de modelar, sem jogos pedagógicos, sem cantinas, sem vídeos, só para mencionar alguns ícones de um formato mais recente de escola. As brincadeiras restringiam-se ao pátio da minha casa na companhia das crianças da família, filhas e filho de trabalhadores. Dessa época, inferi que estudar na escola faria parte de uma escalada difícil. Para tanto, meu corpo precisaria aprender, aos poucos, no que consistiria a posição de aluno: ser obediente, dependente da palavra do adulto, consciente do valor da cultura escolar (NARODOWSKI, 2000).

Já na primeira série, recordo-me do uniforme: guarda-pó de tergal branco, com gravata azul-marinho na qual ficava gravado o nome da escola (Grupo Escolar). Para completar o figurino, calçava sapatos pretos bem lustrados, modelo colegial; e na cabeça, havia os vestígios das mãos de minha mãe, que ou trançava artisticamente meus cabelos, ou colocava adornos para segurá-los, pois nada deveria atrapalhar a aprendizagem. De acordo com sua modesta concepção, bastante generalizada na época, uma boa aluna teria que ser comportada, apresentar-se limpa e arrumada na escola, com os materiais em boas condições. Naquele tempo, eles não eram muitos, nem tampouco sofisticados, apenas caderno, lápis, borracha, lápis de cor e a cartilha. A lógica de consumo era uma outra, não tínhamos sido ainda surpreendidos pela rapidez da obsolescência de produtos, engendrada nesses tempos de excessos em que o planeta se tornou um grande *shopping center*. Com aqueles requisitos –

fatores externos – bem cuidados, não haveria motivos para a não aprendizagem. Tirar nota abaixo da “média” estabelecida, nem pensar! Tal fato certamente renderia punições como, em certa feita, efetivamente aconteceu – até hoje fico angustiada quando faço exames. À escola, como projeto da Modernidade, caberia ensinar o saber considerado legítimo para a idade adulta; aos pais, caberia cuidar, educar no espaço privado sem exagerar nos mimos, propiciar condições emocionais “adequadas”, confiar na aliança família-escola, na divisão das funções sociais (NARODOWSKI, 2000).

O citado Grupo Escolar, como a maioria das instituições escolares públicas da época, importante para os estudantes e para as famílias que o freqüentavam, assim caracterizava-se: prédio pequeno, de madeira, pintado de verde, poucas salas de aula, poucas professoras. Havia uma diretora para os dois turnos do ensino primário⁴⁴. Sua autoridade era bem marcada e respeitada pelo conjunto dos alunos, bastava um olhar e nossos corpos correspondiam ao disciplinamento, no sentido que Foucault o define, dobrando-se ao chamado de controle. Alfredo Veiga Neto (1995, p.28), citando o filósofo, nos diz que “o poder atua no que de mais concreto e material temos – nossos corpos”. Os corpos inquietos de crianças existiam, embora não pudessem necessariamente se movimentar. Encolhíamos-nos mais facilmente frente à presença da autoridade, o que não impedia a manifestação daqueles que resistiam às normas da sociedade disciplinar⁴⁵ definida por Foucault. Os demais recursos didáticos dividiam-se entre a voz da professora⁴⁶, o quadro verde e um armário no fundo da sala contendo livros de apoio. Os problemas disciplinares, quando existentes, eram resolvidos internamente, dentro da sala de aula. A professora era um modelo de autoridade. O lanche era concedido pela escola – a merenda escolar era um momento de confraternização entre alunos. Lembro-me do cheiro do sagu de uva com creme de baunilha, do guardanapo estendido na carteira na hora da merenda. Comprava-se na cantina (uma pequena cozinha) raramente e, quando isso acontecia, o alimento era caseiro, a exemplo do cachorro quente, com um molho vermelho e cheiroso, feito pela merendeira.

Na sala de aula, geralmente, havia três fileiras de carteiras; nestas, o mundo separado pelo gênero, às vezes por algumas diferenças evidentes de poder aquisitivo das famílias, assim se delineava: éramos distribuídos em duplas exclusivas de meninos ou de meninas, as regiões

⁴⁴ Ensino primário corresponde à etapa do Ensino Fundamental atualmente denominada de Séries Iniciais.

⁴⁵ Nas palavras de Alfredo Veiga Neto (2003b, p.116) “uma sociedade disciplinar é aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente; e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola”.

⁴⁶ Utilizo a palavra professora no feminino devido à predominância de mulheres na profissão.

demarcando o espaço, indicando as fronteiras em relação aos “outros” – transgressores moderados, comportados, mais pobres, menos pobres. Éramos pretensamente “iguais” apenas no que dizia respeito à listagem de conteúdos escolares previstos para a série em curso. As propostas pedagógicas, pressupondo atividades homogêneas e simultâneas, eram desenvolvidas prevendo ritmos, gostos, habilidades em sintonia, procedimentos esses que apontam o quanto as práticas socioculturais, como produtoras de significados, envolvem relações de poder, inclusive o poder para definir quem é incluído, quem é excluído e através de que estratégias tais processos ocorrem (WOODWARD, 2000).

Quando decidi ser professora na década de setenta, fui questionada por alguns familiares; segundo eles, deveria seguir uma carreira de maior prestígio social, pois na época o curso de magistério já não se configurava entre as opções profissionais mais valorizadas. Mas, o poder se exerce: ora nos submetemos, ora resistimos. Relutei. Aqui lembro de Valerie Walkerdine (1995, p.207) ao relatar o fato de que, quando era garotinha de escola primária, sua professora costumava chamá-la de “esforçada”, o que não é, segundo a autora, um tipo incomum de designação para as meninas. Diz ela: “uma pessoa ‘esforçada’ é uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade. Uma lesma, ou uma tartaruga”. Ao me tornar professora universitária nos anos oitenta, também a mim foi atribuído o mesmo adjetivo: *puxa, como ela é “esforçada”!* Não sei se desejei correr como o vento, levantar vôo como um pássaro do mesmo modo como Walkerdine descreveu seus sentimentos, mas dei-me conta de que a imagem duramente construída ao longo dos anos, a de menina “meio devagar”, se não correspondeu totalmente às profecias, deixou marcas. Concordo com a autora ao lembrar novamente daqueles sentimentos, relatando que

ao olhar para trás, aquela imagem dela mesma como uma pessoa ‘esforçada’, a aprendizagem de fazer novas coisas em contextos que não compreendia, transformando uma auto-imagem negativa e um sentimento de confusão em sucesso, é alguma coisa que diz respeito a muitos de nós (WALKERDINE, 1995, p. 207).

Trouxe aqui esses fragmentos da minha própria história com o objetivo de lembrar, mais uma vez, marcas que permanecem, ou que se apagam nas imagens que a seguir passo a comentar, tendo como foco outras infâncias escolarizadas presentes na minha vida – as crianças e jovens que enxergo e observo em suas interações com seus colegas e professoras nas muitas escolas já visitadas. Não pretendi um delineamento definitivo de características e explicações sobre questões nada triviais que envolvem os alunos e a educação escolar, mas

busquei olhar processos de identificação nas atividades de salas de aula, procurando considerar as múltiplas pedagogias que também educam, moldam essas crianças.

Pensei em buscar situações concretas que pudessem ilustrar, contextualizar alguns aspectos em torno dos quais se desenvolvem as temáticas dos textos analisados. Sobre o que escrevem crianças, não tão crianças, alunos e alunas de uma escola pública e de uma escola privada, senão sobre o mundo, sobre suas experiências plurifacetadas, sobre práticas culturais vivenciadas? Minha preocupação foi no sentido de não isolar objetos – escolas, crianças, ações representadas nos textos – como elementos deslocados de outros contextos.

Convivo com a infância às vezes desaparecida, adultizada (POSTMAN, 2002); com uma infância “superinterpelada” pela mídia, mas convivo, também, com outros modelos. Estão imbricados, sem dúvida, mas de que formas se delineiam possíveis hibridizações⁴⁷? Coloco em suspenso, então, títulos mais generalizantes como, por exemplo, “a infância contemporânea”.

Para configurar alguns traços dessas infâncias, trouxe excertos de cenas registradas em diário de campo, durante o ano de 2004, por ocasião de inúmeras passagens por escolas, localizadas em diferentes bairros de Porto Alegre, observando minhas alunas de *Prática de Ensino*. Agregados às cenas descritas estão os comentários analíticos, numa tentativa de inspiração nos textos instigantes da obra de Beatriz Sarlo (1997), *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina*. Não me restringi a lançar mão apenas de elementos pinçados de observações realizadas nas escolas onde desenvolvi a pesquisa, por entender que alargar o cenário poderia enriquecer a multiplicidade de imagens de infâncias. Esta seção, portanto, está organizada como um pano de fundo para a posterior inserção das práticas culturais reinventadas nos textos pelas crianças participantes desta pesquisa.

A escola, enquanto projeto da Modernidade, vista como instrumento de ascensão social, da qual se aguardava o compromisso de preparar indivíduos “emancipando-os”, na qual a professora possuía status de facilitadora tão direta dessa ascensão, a escola como fonte privilegiada de informações “de valor”, a escola de prédios arquitetônicos imponentes ainda mantém muito dos seus ícones culturais; mas ela, ao mesmo tempo, vem apresentando transformações substantivas. Percutei algo desse movimento enquanto percorri algumas escolas e, mais adiante, será possível verificar indícios desse mesmo movimento nas narrativas escritas.

⁴⁷ Tomo, aqui, o conceito de hibridização proposto por Néstor Garcia Canclini (2003) como “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Trajes

Século XXI: os modos de comportamento respiram os efeitos de uma outra era, a era da informação rápida, atraente e diversificada. Comportamentos e gostos globalizados se expandiram pelo mundo como sinônimo de felicidade, status e bem-estar. Embora mundial, esse processo é desigual quanto à possibilidade de aquisição de bens de consumo, mas nem tanto quanto ao conhecimento desses bens. Crianças e jovens, focos desta pesquisa, principalmente através da mídia, tomam conhecimento da experiência de várias culturas, e constroem sua própria perspectiva a partir da coleção de experiências incorporadas em diferentes proporções.

Antes, na maioria das escolas brasileiras, públicas e privadas, usavam-se os tradicionais uniformes. Independente dos modelos, mais refinados ou mais simples, usavam-se: guarda-pó branco, gravata, laço, saia pregueada, calça de tergal, camisa, japona azul-marinho trespassada com botões dourados, sapato colegial, meia três quartos, etc., cujos propósitos eram disciplinar, economizar, igualar o coletivo, minimizando as diferenças sociais.

Ao entrar em algumas escolas, continuo vendo alunos “uniformizados”. Esses uniformes, entretanto, são outros, inspirando-se em outros figurinos e posturas. O fato paradoxal é que nem todos precisam estar exatamente iguais, estando, ao mesmo tempo, semelhantes. Nem todos do mesmo tom, na mesma textura, com os mesmos preços e marcas, comprados nas mesmas lojas (há poucas lojas de confecção de uniformes convencionais atualmente) e nas mesmas condições. Encontro meninas e meninos usando trajes que a moda dita – jaquetas de vários tipos, bermudas de surfista (novas e surradas), moletoms do *Pokémon*, cabelos rastafari, bonés de *griffe* e bonés “clone” (de *griffe*), tênis da cantora Sandy, sandálias havaianas – em algumas escolas, eles e elas as usam inclusive no inverno (não têm nada além para calçar). *Minha sala é o paraíso das havaianas*, disse-me a professora da Escola Aquarela. Meninas, bem pequenas, pintam bocas, unhas, enquanto meninos pintam cabelos, põem brincos, tatuam-se utilizando mecanismos auto-adesivos. Vestem “uniformes” ressemantizados, adaptados, a partir dos quais visibilizam suas leituras de uma estética temporária, a estética desses tempos, observada nos lugares públicos freqüentados, na televisão, nas revistas compradas ou, muitas vezes, coletadas nos lixos ou levadas para casa pelos familiares que as conseguem “no serviço”. Contou-me uma professora a respeito do traje de uma de suas alunas que vestia uma minissaia rasgada, enjambrada, inspirada no modelo da personagem Darlene, da novela *Celebridade*, exibida pela rede Globo em 2004.

Um outro exemplo particular é o uso do pijama que, em situações diferenciadas, desloca-se do espaço íntimo (o quarto) para o espaço público (a escola). Soube de uma criança internauta que freqüentava a escola de pijama, de manhã, pois não conseguia acordar para se vestir ou ser vestida de outro modo, porque dormia nos meados da madrugada. Em outro extremo, convivo com crianças de pijama na escola, usando-o ou por baixo da roupa, para aquecer o corpo, ou como se fosse abrigo, porque este, em várias ocasiões, talvez fosse a única opção de roupa doada, seca e disponível. A estas crianças, o apelo ao consumo interpela, provocando desejos nem sempre satisfeitos: são as que vivem à margem, são as observadoras (SARLO, 1997), às vezes nem tão passivas, de uma cultura de consumo. Podemos compreendê-las, também, no pólo da “infância des-realizada”, proposto por Narodowski (2000), o pólo de uma infância que não está diretamente vinculada à realidade virtual, às vontades constantemente saciadas, o de uma infância cujas agendas são lotadas, dede muito cedo, dos códigos das ruas, dos códigos das noites: as crianças que fazem os malabarismos nas esquinas, por exemplo.

Imagens de diretoras e professoras de guarda-pó branco, de vestidos abotoados, de sapatos de salto alto, de cabelos presos, com óculos, réguas e livros nas mãos, marcas distintivas da intelectualidade e de uma indumentária mais formal, assim como as representadas nos livros de literatura infanto-juvenil, ainda na década de noventa (DALLA ZEN, 2002), parecem não estar mais em harmonia com as professoras encontradas nas escolas atualmente, cujo vestuário é geralmente simples, confortável – abrigo, calça jeans, camiseta, tênis, etc. – próximo, quanto ao estilo, ao das crianças, sofrendo variações, também, no que se refere a etiquetas e preços. Sob diferentes matizes, está presente nas escolas a grande família mundial globalizada, bem e precariamente “uniformizada”, heterogênea, colorida... Mas, se em outros tempos havia uma regulamentação mais evidente, hoje tal regulamentação está igualmente (ou mais?) presente, tanto quanto a assimilação e execução de atos de consumo programados permitem.

Objetos

Passando os olhos nos objetos e equipamentos circulantes nas escolas públicas e privadas, evidentemente considerando as variações de quantidade e o grau de sofisticação, a localização e as possibilidades de cada instituição, encontro televisões, aparelhos de DVD e vídeo cassete, antenas parabólicas, laboratórios de informática, sistemas internos de PABX com terminais telefônicos fixos nas salas dos setores, sistemas de comunicação através de rádios, câmeras de TV, máquinas copiadoras, aparelhos de fax, videotecas, além dos inúmeros

aparelhos celulares de propriedade das professoras e de alguns alunos. Todo esse aparato tecnológico mudou um pouco a atmosfera das escolas dos mimeógrafos, das máquinas de datilografia, dos reduzidos aparelhos telefônicos, dos arquivos AZ, das folhas de papel almaço, dos rascunhos, das velhas estampas servindo de mote para redações. Mas, é importante lembrar que a lousa – quadro negro / quadro verde, denominação também utilizada por muitos professores – continua a fazer parte do espaço escolar, é utilizada intensamente por professores e alunos como suporte para: escrever textos, “passar a matéria e exercícios”, listar recados informativos, afetivos e para enviar alguns mais apimentados.

Nas salas de aula, crianças portam mochilas de vários tipos (tecido, couro, com rodinhas), estojos, cadernos, régua, apontadores, lápis, canetas aromáticas e luminosas com imagens de personagens da mídia – Bob Esponja, *Pooh*, *Mikey*, *Minie*, *Barbie*, Mônica, Cebolinha, *He-man*, *Power Rangers*, *Dragon Ball Z*, *Batman*, Homem Aranha, entre outros. Esses objetos fazem parte do “uniforme” de acessórios dos grupos, complementam as imagens de crianças desse tempo. Entre esses objetos, estão os brinquedos que, proibidos ou não em função das normas institucionais⁴⁸, acompanham os estudantes durante as atividades escolares, competindo, inclusive, com essas atividades. Há um brincar “oficial”, escolarizado, implicando o manuseio de jogos pedagógicos dirigidos e a vivência de brincadeiras coletivas, assim como funciona, também, um brincar supostamente ignorado pelos professores. Chegam mais cedo na escola para brincar, brincam durante as frequentes idas ao banheiro, brincam secretamente tentando despistar a professora, brincam de maneira esdrachada concomitantemente às atividades.

Em uma turma de primeira série de escola particular, observei as crianças desenhando seus brinquedos preferidos, por solicitação da professora, após a leitura de um poema sobre brinquedos (Balões) de Cecília Meireles. Os desenhos, em sua maioria, versaram sobre jogos, *videogames*, *magic game cards*; entretanto, sinais de outras experiências – as brincadeiras dos quintais das casas, tais como pular corda, fazer bolinhos de barro, brincar de esconde-esconde – também apareceram nessas produções escritas. Nesse mesmo contexto de continuidades, em outras oportunidades, nas turmas de terceiras e quartas séries, observei a circulação de um “velho” e conhecido objeto: os cadernos com questionários a serem preenchidos, trocados geralmente entre as meninas, versando também sobre temas⁴⁹ *do íntimo*. Talvez seja

⁴⁸ Há escolas que institucionalizam o dia do brinquedo, o que não impede que esses objetos retornem diariamente.

⁴⁹ Nestes questionários trocados entre amigos e colegas de classe, há uma multiplicidade de questões a serem respondidas; por exemplo, sobre preferências em geral: artistas, programas de televisão, esportes, etc.

interessante relacionar principalmente esses temas do íntimo, presentes em determinadas práticas culturais, à constituição de identidades de gênero. Assim, seriam as páginas preenchidas do questionário um espaço possível de dizer coisas de si, ou seja, um espaço para manifestar sentimentos e emoções? Seria este um espaço *de dizer* particularmente feminino? Um espaço de narrar e construir identidades?

Ainda no que se refere aos objetos, é preciso lembrar que a variedade de tipos, bem como sua efemeridade, estão marcadas pela forte atuação da mídia. Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001, p.12) se referem à infância como “uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas”. A lógica do mercado opera, sem dúvida, uma transformação no modo de ser dessas crianças. Os objetos cuja necessidade de posse é estimulada pelo fomento reiterado através de criativas e diversificadas formas, possuem uma existência mais passageira. *Magic game cards*, na sua versão *Yu-gi-oh*⁵⁰, Rock Animal, garrafinhas de Coca-Cola das campanhas publicitárias desta empresa, jogos da rede McDonalds – todos têm sua presença assinalada pelas grandes corporações presentes no cinema, nos desenhos animados, nas redes de restaurantes *fast-food*, o que os autores citados nomeiam de cultura infantil, por meio da qual são transmitidos valores e significados⁵¹.

Nesse sentido, identifico, também, nos espaços educativos por onde passo, uma infância de coleções. Chamou-me a atenção uma certa rotatividade dessas coleções. Em um exíguo período de tempo, notei, por exemplo, a rápida circulação de objetos colecionados e trocados: os clássicos álbuns de figurinhas versando sobre campeonatos de futebol, *cards*, garrafinhas de Coca-Cola, papéis de bala com figurinhas contendo personagens dos desenhos animados. Uma professora me relatou que, ao longo do ano de 2003, em sua turma, surgiram diversas coleções. Adquiriram essas coleções, ora substituindo-as por outras, ora simplesmente abandonando-as. Também, no final deste mesmo ano, apareceram os *blay-blays*, uma espécie de releitura dos antigos piões, o que considero um indício de hibridização de brincadeiras infantis, através da qual estruturas se misturam, mas aparecem reconfiguradas – hoje o jogo de piões não é uma brincadeira de competição moderada, mas uma batalha em que o objeto, ao rodopiar, bate, derruba obstáculos, e até machuca. Esse brinquedo, em função do poder econômico dos participantes do jogo, é reestruturado, a partir de materiais diversos:

⁵⁰ É interessante de ser observado o campo semântico do manual desses jogos, típico das batalhas de ética competitiva. Nas cartas da coleção encontram-se: açotador de almas, fome doentia, morto vingativo, monstrosidade amaldiçoada, portador de vermes, fome mórbida, centro desintegrador, vira-lata asqueroso, diabrete de penumbra.

⁵¹ Sobre mídia e consumo na produção da infância pós-moderna na escola, ver Momo (2005).

vi desde aqueles de metal, super sofisticados, até a reutilização de chuveirinhos plásticos de banheiros exercendo a mesma função.

Para compreender um pouco mais os possíveis sentidos dessa circulação dinâmica de objetos, busquei as reflexões de Sarlo (1997) sobre o desejo do novo, sobre a atitude de colecionar atos de aquisição de objetos, comportamentos que podem ser vistos como instauradores de uma atmosfera de efemeridade produzida, dentre outros fatores – a quebra das identidades, por exemplo – pela linguagem do mercado. A autora argumenta:

O desejo do novo é, por definição, inextinguível. Em certa medida as vanguardas estéticas já sabiam disso, porque uma vez rompidas as comportas da tradição, da religião, das autoridades indiscutíveis, o novo se impõe com seu moto-perpétuo. O mesmo ocorre no mercado ou, melhor dizendo, no mercado mais do que qualquer outro cenário (ibidem, p. 26).

Para ilustrar esse outro modo de relação com os objetos, Sarlo (ibidem, p.27) distingue dois tipos de colecionadores: *o colecionador às avessas e o colecionador tradicional*. O colecionador tradicional “conhece o valor de mercado de seus objetos ou conhece o tempo de trabalho que investiu na sua coleta. Na coleção tradicional, os objetos valiosos são literalmente insubstituíveis”. Esses traços me fazem recordar os colecionadores de selos, de moedas, de bonecas de papel. Os colecionadores às avessas não colecionam objetos, mas sim atos de compra e venda, adquirem objetos que desvalorizam rapidamente, os quais são trocados por lançamentos sempre mais recentes. Tais objetos não possuiriam, então, um valor de sentimento, inserindo-se na cultura do descartável. Para encerrar o tópico, em uma leitura de jornal, encontrei uma expressão que bem caracteriza esse modo de relação “às avessas” com as atraentes ofertas do mercado, mostrando a lição da necessidade de aquisições bem incorporada pelas crianças. Pedido de uma menina de dez anos à sua mãe: – Mãe, me dá um celular? – Todo mundo tem⁵².

Interações

Para montar um cenário de movimentos, de significados temporais enredados, lanço mão de algumas imagens escolares que vêm à minha memória: comer chicletes sem que a professora visse, passar bilhetinhos às escondidas para os outros, fazer jogral nas festas comemorativas, marchar na semana da Pátria, passear de mãos dadas na hora do recreio, fazer silêncio “absoluto” durante as explicações da professora. As interações, de um modo geral, e também na escola, modificaram-se com as novas tendências de comportamento modelando

⁵² Jornal Zero Hora, 2 de agosto de 2004.

práticas sociais. Tal fato reitera o modo como a cultura penetra em cada recanto da vida social, mediando tudo (HALL, 1997). Mas, assim como são observadas tais mudanças, são observados, também, códigos, ícones e práticas com sua recorrência marcada através dos tempos. Meu objetivo, então, foi o de tornar visíveis as recorrências, as concomitâncias, evitando um certo saudosismo, como sugere Veiga Neto (2003b, p.123). Ele nos lembra: “é preciso sempre examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-las às condições de possibilidade que hoje estão aí”.

Então, do silêncio, da discricção, da concentração – situações e comportamentos escolares que muito de nós conhecemos e vivenciamos –, faz-se uma passagem para a dispersão, para o barulho, para a agitação durante o trabalho intelectual. A exemplo dessa passagem, lembrei-me de uma turma de terceira série para qual a professora propôs escutar a música *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, para depois ler e interpretar o texto. Enquanto a professora, heroicamente e quase sem obter sucesso, tentava atrair a atenção dos alunos para a discussão coletiva, várias ações ocorriam, simultaneamente, compondo a pretensa interação maior, a aula de leitura. A professora falava para poucos. Crianças comendo bolachas recheadas, mexendo nos seus celulares, jogando com os *cards*, saindo da sala para buscar cola emprestada na sala vizinha, levantando para buscar dicionário no armário – uma das últimas questões da lista de perguntas supunha tal consulta; entretanto, eles estavam/deveriam estar respondendo às questões iniciais. Ruptura da anarquia: a atração momentânea por um marimbondo que entrou pela janela. Alguns corriam para tentar espantá-lo, enquanto outros corriam de medo do ferrão. Em minutos, mediante a fuga do bicho, alguns voltaram aos seus “trabalhos diversificados”.

A cena caricata descrita pode conduzir a algumas reflexões sobre ser criança, ser aluno/a hoje. Frequentemente se afirma que a escola está deslocada da sociedade contemporânea em seu formato de aulas, organização de conteúdos, distribuição espaço-tempo. Sabe-se também que estão dentro dela sujeitos inquietos, fabricados por essa mesma sociedade; sujeitos que ora operam suas estratégias de contestação, guiando os adultos – as professoras – para um quadro de caos, ora subvertem esse mesmo quadro, ajustando-se a outros comportamentos. Pode-se pensar, igualmente, na larga influência da Pedagogia, da Psicologia dos meados do século XX e de suas orientações relativas ao cuidado de não tolher a liberdade da criança, de não traumatizá-la, evitando a imposição rígida de certos limites, o que gerou, de certo modo, a falência da “autoridade tradicional”.

De outra perspectiva, em um outro contexto, considerando o significado atribuído à aprendizagem em dado momento, por exemplo, segue uma cena de contraponto. Em outra

turma de segunda série, onde convivi com crianças bem pequenas que faziam da escola um espaço de extensão de suas experiências de rua, de quintal, da própria casa, cujos odores eram desagradáveis para muitos de nós, cujo vocabulário soava esquisito aos nossos ouvidos “educadamente polidos”, cuja agressão física e verbal – para demarcar espaços de poder – se dava com a mesma facilidade com que se abraçavam, trocavam confidências e merendas, presenciei uma cena curiosa: confusão, gritos, palavrões, ofensas, senta-levanta. A professora inicia, então, a leitura de um trava-língua, repete o texto, acelerando o ritmo. As crianças se aproximam do livro e começam a ler, imitando a leitura da professora. Concentração absoluta! Ouviram-se, engajaram-se na proposta lúdica, através das vozes do coletivo, inscreveram as palavras em seus corpos. O efeito sonoro produzido pelo arranjo de vocábulos possibilitou que a experiência de leitura fosse diferenciada. Que significa essa diferença? Larrosa (2002, p.149) nos ajuda a entender: “se só é experiência aquilo que (nos) passa e o que (nos) forma ou (nos) transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é diferente de decifrar seu código. E isso, entre outras coisas, porque cada experiência de leitura também suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence”. Assim, de modo afetivo, experimentaram as crianças, através da leitura do trava-língua⁵³, o código ao qual o texto pertencia, ou seja, o código do lúdico, do jogo de palavras; operaram com outras estratégias de convivência, parecendo ter sido alterada a imagem de caos.

Uma leitura possível das interações descritas pode nos levar a perguntar sobre a chamada crise da escola, mas antes de tentar responder a uma questão demasiadamente complexa, seria mais produtivo examinar e fazer o que diz Veiga Neto (2003b, p.110):

Não assumir que existe mesmo uma crise e partir logo atrás de remédios para ela, mas examinar todas as facetas da questão, traçando o percurso histórico daquilo que está acontecendo, buscando as gêneses das situações, determinando as condições anteriores que possibilitaram a emergência do *status quo* atual.

Interrompendo o fluxo de imagens, apresento uma última cena para finalizar essa busca parcial de situações que ilustram esse *status quo*. Durante um recreio de meia hora, em uma outra escola, observei um grupo grande de crianças marchando, sob a coordenação e os gritos de comando de um jovem aluno, respondendo determinada e respeitosamente àquela formação. Tal cena me chamou a atenção e me fez pensar sobre aqueles significados

⁵³ Trava-língua é um texto-parlenda, ordenado de tal forma lingüisticamente, que se torna difícil pronunciá-lo sem tropeço, pois as palavras apresentam necessariamente sílabas, fonemas complexos e sonoramente parecidos. Seu significado é freqüentemente desconexo, mas essa característica não interfere no propósito da leitura. Os trava-línguas são usados na escola como textos lúdicos.

temporais enredados, sobre a coexistência de modelos de comportamento, sobre práticas disciplinadoras ainda tão presentes no meio escolar, práticas essas acolhidas pelos próprios alunos.

Reitero que essas imagens foram aqui descritas para detalhar o objeto, para mostrar como, de que modo vidas pulsam nas práticas que os manuais, os relatórios, os planos de ensino, os textos infantis, no meu caso em específico, narram. Quis mostrar a pluralidade, a convivência de mundos possíveis, efervescendo no interior das escolas brasileiras de Ensino Fundamental. Embora as novas tendências culturais tenham alterado bastante os trajes, a circulação de objetos, as interações na escola, embora os “discursos renovados” (em qualquer tempo esses discursos vão sendo inventados) sobre currículo circulem no meio educacional, observo uma mescla de códigos configurando as relações, os interesses, os objetivos, as práticas. Crianças – algumas – utilizam Internet, portam celulares, jogam *videogame*, possuem um currículo e tanto de filmes violentos assistidos, colecionam “às avessas”, são, muitas vezes, indiferentes à autoridade da professora, mas, ao mesmo tempo, e reafirmando práticas e visões historicamente instituídas, valorizam, e muito, conviver com amigos, plantar o feijão no algodão, fazer o presente do dia das mães, enfeitar a sala para as festas juninas, eleger a primeira prenda⁵⁴, produzir adornos natalinos, comemorar festas de aniversário, efetuar uma quantidade razoável de cálculos, enfeitar os trabalhos escolares, visitar o zoológico, enfim, passear com a professora e os colegas. Estaria esboçado nesse entrecruzamento de experiências um “entra e sai” de elementos, de modos de ser criança e aluno de uma escola inventada na Modernidade que poderia ser vista também como inserida em um cenário cultural pós-moderno?

3.2 Cotidianos infantis narrados nos textos

A vida pode ser um texto para quem lê; para quem escreve, a vida, às vezes, demora a virar palavra (KAERCHER, 2005)⁵⁵.

A partir daqui, novamente, a vida volta a virar palavra escrita por meio do relato. Os cotidianos infantis, então, passam a retomar as histórias reinventadas nos textos. Eles e elas, os autores, acenaram, como dito em capítulos anteriores, com muitas possibilidades temáticas,

⁵⁴ É freqüente em escolas e em centros de tradição gaúcha a escolha anual da primeira prenda. “Prenda” é um termo usado para referir a mulher na tradição gauchesca.

⁵⁵ Dizeres da colega e amiga Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, os quais registrei durante uma conversa sobre a pesquisa.

e inscreveram essas mesmas temáticas, nos textos, lembrando, às vezes, os movimentos de infâncias narradas na seção anterior. Mas, sem dúvida, há peculiaridades nas narrativas escritas, há jeitos sutis de contar certas coisas, ao mesmo tempo em que essas crianças não escondem determinadas vivências que da nossa perspectiva talvez pudessem ser motivo de preocupação, como, por exemplo, a convivência em situações de violência envolvendo confronto físico. Há sinais de um tempo pós-moderno, há mostras de experiências de acesso a objetos, a tecnologias digitais, a condutas constantemente repetidas nos meios de comunicação. Mesmo estando evidentes, esses sinais são mesclados com vivências de outros tempos, que aparecem ressignificadas nos textos. Às vezes a vida e suas rápidas transformações podem demorar a virar palavra, principalmente quando se escreve na escola, para a professora, para uma professora pesquisadora. Dentro de um amplo leque de significações, na continuidade da seleção, elegi eixos que foram recorrentes, que se mostraram potentes e convidativos aos meus olhos. *A escola é um deles, o colégio*, tal como referem os autores-narradores. Neste espaço sociocultural, ou em torno dele, tudo acontece... Outro eixo é *o comer*, o qual é apresentado como um marcador de controle, prazer e sociabilidade. É sempre citado, está inserido nas ações, ou seja, é um outro selo dos enredos. E, por último, ainda escolhi discutir o que assim denominei: *dos desejos que se “alcançam”, das fantasias que se “vestem”*. Ao serem solicitados a escrever sobre uma situação hipotética – *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...* –, narraram histórias de super-heróis e de ídolos: viveram aventuras, buscaram sucesso e fama, vestindo fantasias, alcançando conquistas e outras possibilidades de posição social e econômica.

O colégio

Escola assume uma conotação mais geral, é um termo mais livresco. Colégio tem um significado mais concreto: lembra coleguismo, lembra também laços de grupo, cores, acordos, movimentos, gente entrando e saindo no prédio, burburinho... Alunos, mães, pais, professoras e professores cruzando-se nos inícios e finais de turnos, som estridente de uma sirene sinalizando o espaço e o tempo de duração das ações, corre-corre no pátio, barulhos misturados, cores de brinquedos e roupas, aromas – cheiro de merendas, de corpos suados, de papéis e tintas –, classes enfileiradas, agrupadas, livros, cadernos, lápis e canetas, mochilas. Algo mudou, mas muitas coisas permanecem na rotina dessa instituição secular. Esse é o colégio. Ele fica em uma rua, delimitado pelo muro, pela cerca, em um bairro da cidade, mas essas fronteiras são ultrapassadas, e no seu entorno muitos episódios ocorrem... Dentro ou fora dele. Assim narradores-personagens se referem à escola. O colégio, para eles e elas, é um

lugar central de convivências, é uma referência. Há bons motivos, portanto, para que sejam apresentados alguns dos tentáculos por ele produzidos: amizades e brincadeiras (eu e meus colegas), animosidades, afetos, saberes, relações entre alunos e professora. Imaginado nos textos, é um universo destacado e narrado como um contexto – produtivo! – de múltiplas experiências. Mesmo que as situações não estejam circunscritas no seu interior, alusões são feitas ao espaço da escola, aos seus códigos de normas e condutas. Tal como sugere Gouvêa (2004, p. 119) ao analisar obras literárias brasileiras para crianças, da década de trinta, essa referência constante aponta “a infância como afeita à instituição escolar, seu lócus de socialização privilegiado”. Além de lócus de socialização ali, naquele lugar, a criança vive intensamente, sente, pulsa, educa e é educada para a cognição, para e pela emoção.

As amizades são destacadas nas narrativas, expressando a sociabilidade entre pares. As relações se constroem no colégio, instituindo colegas, amigos. Esses grupos, portanto, formam laços no espaço institucionalizado, mas também estendem esses laços além dos muros escolares.

Meu Amigo

Durante 3 anos, eu tenho um amigo, ele tem 10 anos, e meu colega tem cabelo preto, olhos castanhos e é bonitinho, e tem um amigo louco.

Ele tem muita simpatia, e é esforçado nos estudos, ele estava completamente esforçado.

J. P., ele é meu colega desde o pré, eu o conheço, ele é super do bem, ele não me conhece nada, o J. é amigo, preciso e ele está pronto pra ajudar os outros.

Um tempo atrás, J. e eu estávamos brincando no recreio, daí ele fugiu do colégio, depois, na saída, eu encontrei ele no banco da praça, daí nós fomos para o fliperama, depois nós fomos para casa, eu para minha e ele para dele.

Quando criança, nós se encontramos pela vila. Ele se pegava na corrida e ninguém o buscava.

O J. e eu somos amigos para sempre. Eu e o P. somos super amigos [...].

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu...*, Escola Aquarela; E., menino)

A minha sala!

Num dia lindo e ensolarado foi em que tudo aconteceu.

Eu vim para aula toda disposta, eu vim de saia, uma blusa azul e um tênis rosa. Nesse dia eu sentei do lado de minha colega R. e atrás dos meus colegas C. e L.

Todos os meus colegas são tris, nem um tem baixo astral, talvez tenham um pouquinho... Na real o meu colega R. é o mais brincalhão da sala, e apesar da sora Helena ser um pouco brava ela também tem o seu lado brincalhão.

Eu me lembro até hoje que quando a gente estava fazendo massinha de modelar, ela pegou uma massinha e disse:

- A, já pensou se isso fosse o nosso cérebro?

E eu só dei risada e disse:

- Ai, sora, cruzes.

Eu gosto muito dela, gosto do jeito que ela trata a gente, ela é, bem dizer, quase uma segunda mãe para a gente.

E eu só sei que se eu passar para a 5ª série, na hora do recreio eu vou vir todo dia encher o saco dela, ah se no ano que vem eu ficasse com ela, mas não dá, tenho que seguir para frente.

(Proposta: *Tema Livre 2*, Escola Aquarela; A, menina)

As amigas

Nós se conhecemos num colégio, e eu desenhei ela quando nós estávamos na primeira série, nós todos os dias brincávamos na pracinha [...].

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu...*, Escola Aquarela; J. menina)

Nesses textos, a sociabilidade é mostrada através da harmonia, do prazer proporcionado pela convivência, pela amizade dedicada que prossegue. Características e qualidades físicas, assim como virtudes dos colegas são destacadas: *meu colega tem cabelo preto, olhos castanhos e é bonitinho [...]. Ele tem muita simpatia, e é esforçado nos estudos. O J. e eu somos amigos para sempre.* Interessante notar que o autor do texto é um menino que escreve um relato no qual um narrador-personagem descreve seu amigo, fazendo elogios. Esse narrador demonstra com naturalidade sua admiração pelo outro do mesmo sexo e uma aguçada sensibilidade, indicada, inclusive, nas formas lingüísticas utilizadas. Desnaturaliza “a máxima” de que meninos não são aplicados, fazendo ver que há modos diferentes de se aprender e incorporar feminilidades e masculinidades. Apresenta, também, uma característica comumente atribuída às meninas: é um bom observador, percebe o “externo” (a cor do cabelo e dos olhos, a beleza física... ele é *bonitinho*) e o “interno” (ele é *amigo, simpático, esforçado...*).

O colégio aparece como um bom lugar, um lugar onde vale a pena estar, pois ali estão amigos legais, alegres, brincalhões e também uma professora bem-humorada, mas que às vezes pode ser brava: *Todos os meus colegas são tris, nem um tem baixo astral, talvez tenham um pouquinho... Na real o meu colega R. é o mais brincalhão da sala, e apesar da sora Helena ser um pouco brava ela também tem o seu lado brincalhão.* A professora representa a

imagem de uma escola “renovada”, onde o conhecimento é associado a exemplos concretos: aprende-se brincando. A professora é alguém muito próximo, alguém de quem se gosta muito. Essa proximidade, esse ar de renovação vai ao encontro dos ideais de uma escola moderna, onde, segundo Gouvêa (2004, p.151), “a seriedade é substituída pela afetividade, pela brincadeira constante concebida como facilitadora do processo de aprendizagem”, como pode ser lido nos excertos a seguir: [...] *eu desenhei ela [amiga] quando nós estávamos na primeira série. Eu me lembro até hoje que quando a gente estava fazendo massinha de modelar, e ela [professora] pegou uma massinha e disse: - A, já pensou se isso fosse o nosso cérebro? E eu só dei risada e disse: - Ai, sora, cruzeis. Eu gosto muito dela, gosto do jeito que ela trata a gente, ela é, bem dizer, quase uma segunda mãe para a gente.* Esses enunciados, da forma como estão construídos, em tom de reflexão sobre as aulas interessantes da professora, lembram um dos componentes da narrativa: a avaliação laboviana, já mencionada anteriormente. É preciso também retomar aqui a histórica relação entre pedagogia, cuidado, feminilidade e maternidade, no interior da escola, principalmente nos anos iniciais, entendendo-se que esse não é o único modelo, pois existem variabilidades nas relações pedagógicas ao longo dos tempos e em diferentes contextos. De qualquer modo, conforme enfatiza Carvalho (1999), não se pode desconsiderar o quanto a mulher esteve ligada às atividades e profissões do cuidado.

Na atmosfera da alegria e do entusiasmo, os alunos vão ao colégio bem dispostos e cultuam a boa aparência. Seus corpos são expressões de uma estética atual e bem cuidada. Tomo emprestada a expressão *corpo-recado* de Graciema de Fátima da Rosa (2004) para compreender esse cuidado como um registro de aprendizado: *estou com e como os da minha idade: Eu vim para aula toda disposta, eu vim de saia, uma blusa azul e um tênis rosa.* Evidencia-se nesse corpo “disposto” uma expressão de celebração, pois a escola é, também, “festa” para a qual se vai bem asseado, *no capricho*. E isso é tão importante que merece ser mencionado. Nas palavras da autora, nesses recados corporais, podemos ler uma mobilização de múltiplas forças “como possibilidade de estabelecimento de contatos, comunicação e agenciamento da vida” (ibidem, p. 17).

O brincar também se constitui como atividade associada ao colégio, aos amigos, aos colegas, assumindo diversas facetas, territorializando-se em diversos espaços – o pátio, a rua, a vila, a praça. Para os narradores-personagens, brincar é tão importante quanto fazer chacotas e “aprontar”, inventando pequenas artimanhas.

Os tombos

Em 2004 na 4ª série com a professora Helena Vieira. No começo do ano nós começamos a jogar bola no recreio da escola.

Um dia tinha chovido e o campo estava molhado. Só que nós fomos jogar com o campo molhado.

Nós estávamos jogando quando o R. caiu no barro e ficou todo embarrado na sala.

Tá, passou um tempo, as gurias estavam correndo atrás de mim para pegar meu boné. Daí eu comecei a correr, quando eu olho para trás a E. no chão, que tinha caído correndo atrás de mim.

Parou aquela brincadeira, passou um tempo, tinha chovido em um dia, e no outro nós estávamos jogando a bola, quando eu caí no barro.

Depois do primeiro tombo, aquilo já era costume: cair jogando bola e correndo no campo.

A sora Helena até teve um tempo que estava correndo com nós na volta da merenda. Mas nunca caiu um tombo.

(Proposta: *Tema Livre 1*, Escola Aquarela; D., menino)

Eu e minhas amigas

Um dia eu e meninas amigas a gente foi no Humaitá e a gente tava passando pelo colégio e umas gurias começaram a mexer com a gente. Daí elas falaram: vamos bater nelas. Começamos a comentar e a minha amiga falou que ia bater nelas também. Elas começaram a mexer e eu falei: se mexer de novo, vamos partir pra cima, tá. Passamos por perto delas, só ficaram encarando.

No dia ensolarado, nós voltamos lá de novo. Tá, guria, qual que é a tua, vai encarar todas aqui em volta de ti? E ela disse que não, imagina, que nem olhou pra nossa cara. [...]. Eu peguei e dei um tapão na cara da guria e parti pra cima dela e minha amiga disse:

Vai lá, dá de esquerda e depois de direita e eu fui [...].

E nós ficamos as campeãs do colégio e nós, ah, ah, nós somos campeãs, u, u, nós somos as fodidas do colégio, e também elas nunca mais mexeram e só ficaram com um zolhão pra gente e nunca mais.

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu*, Escola Aquarela; E., menina)

(Sem título)

Um dia eu e o Marcelo fomos para o colégio de skate, chegamos e eu dei um flip, o skate saiu do meu pé e bateu no muro, um tijolo foi para trás e uma porta secreta no meio do muro se abriu, eu e ele entramos, lá havia muitas portas, entramos numa e havia uma pista de skate, começamos andar e fazer manobras radicais...

(Proposta: *Tema Livre 1*, Escola Vida; G., menino)

Super aprontação

A R., L. e C. são as patricinhas da sala de aula e as mais exibidas de todas. Eu, G. e J. P. não gostávamos delas e resolvemos aprontar. Resolvemos molhar as três com um balde de água. Colocamos um balde de água na porta da sala de aula, quando abrisse ia puxar um balde de água até cair. Deu certo! Fomos correndo para o banheiro pegar ovo e farinha que eu tinha escondido. Começamos a tocar ovo e depois o saco inteiro de farinha, todos começaram a rir. A C. saiu correndo atrás de mim tentando me dar tapas, mas ela era muito lenta, rapidinho dei um jeito de escapar. J. P. saiu correndo pro banheiro para pegar a máquina fotográfica para tirar umas fotos delas. Direitinho tiramos, scaneamos pra computador e fizemos um site que era [www. superaprontação.com.br](http://www.superaprontação.com.br) e colocamos as fotos na página da web.

FIM!

(Proposta: *Aprontações*; Escola Vida; G., menino, 9 anos)

Aprontando na escola

Um dia eu e as minha amigas estávamos conversando e o G. e o J. P. começaram a chamar a gente de patricinhas, nos saímos de lá para eles não ficarem debochando da gente mais ainda, mas eles seguiram a gente e continuaram a chamar a gente de patricinhas. Depois bateu e nós voltamos para a aula. Nós combinamos de tocar ovos e farinha neles quando eles estiverem saindo da sala.

Depois dos três períodos chatíssimos, chegou a hora de aprontar com o J. e com o G. Três gurias começaram a tocar os ovos. Quando os ovos acabaram, eu e mais 2 gurias tocamos neles 1 saco de farinha.

No final eles pareciam umas galinhas com aquela farinha. Assim eles nunca mais mexeram com a gente.

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; R., menina)

As quatro gurias

Um dia eu e o G. fomos ao depósito de lixo, enchemos quatro sacolas com cocô.

No dia seguinte levamos as sacolas para a aula. Botamos as sacolas debaixo das classes da L., L., R.e C., elas entraram na aula e nem notaram as sacolas, tiraram os cadernos e estojos das mochilas, colaram e “clac”, se sujaram todas de cocô, e o material nem se fala.

A professora perguntou quem fez aquilo, não descobriram, nem notaram que foi a gente.

Na aula de religião, enchemos um balão, ficamos do lado da professora, cumprimentamos ela, e quando ela ia se sentar, colocamos o balão e bum, todo mundo na sala riu, mas o ruim é que fomos suspensos.

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; J. P., menino)

O brincar como se viu é narrado como uma atividade coletiva dinâmica, divertida, mas também ardilosa, dentro da sala de aula e fora dela. Nos textos dos alunos da Escola Aquarela, aparece no espaço externo, no pátio, no recreio, na rua. Meninos e meninas são mostrados juntos, correndo, jogando bola. Cair, sujar-se de barro é encarado com naturalidade: *Depois do primeiro tombo, aquilo já era costume: cair jogando bola e correndo no campo*. O corpo da professora parece se deslocar de um lugar que a escola inventou para ele, tradicionalmente colocado em uma posição mais comportada, para uma posição quase cúmplice do corpo infantil – visto que corre, e quase cai no barro também –, ou seja, “o corpo aprende o que nós aprendemos com ele” (SCHWENGBER, 2004, p. 74). A professora narrada aprendeu – possivelmente subjetivada por discursos que concebem uma escola mais aberta, mais acolhedora – que seu corpo pode se movimentar, correr, brincar, interagir com as crianças, exceto em situações que poderiam ser vistas como um desconforto para os adultos tais como cair e se sujar no barro, situações essas previstas e, às vezes, bem aceitas em se tratando de corpos infantis.

Como já mencionado, o colégio é uma referência: em torno dele, na rua, os amigos, os grupos também enfrentam conflitos, animosidades, disputas: *Um dia eu e meninas amigas, a gente foi no Humaitá e a gente tava passando pelo colégio e umas gurias começaram a mexer com a gente. Daí elas falaram: vamos bater nelas*. Nesse texto, acertos de contas são feitos por meio da força física feminina, as meninas não são mostradas como medrosas, apáticas, dóceis e servis. São imagens que se afastam de representações cunhadas em muitas formas de construção social sobre o feminino. Vale salientar, também, o campo semântico relacionado ao desafio e ao confronto físico, utilizado para expressar esse lado decidido: *encarar, partir pra cima, dar de esquerda, depois de direita*. As meninas se autodenominam campeãs do colégio, e relatam a briga como um momento de “superação”, onde as *fodidas* se impõem, livrando-se das ameaças *para sempre*, o que pode ser inferido no fragmento a seguir: *elas nunca mais mexeram e só ficaram com um zolhão pra gente e nunca mais*. Os enfrentamentos acontecem sob os raios de um dia ensolarado, o que aponta, mais uma vez, o diálogo com modelos já conhecidos de texto escrito, mesclando esse recurso intertextual com variantes lingüísticas informais de uso mais popular.

Como já referido, o brincar, em suas facetas diversificadas, e dependendo do aporte teórico, poderia ser lido, em alguns textos, como um modo de exercer a hostilidade, a depreciação do outro, ou seja, como a perversão da infância, como o uso do poder em um sentido negativo. Mas, o que aqui analiso se afasta dessas perspectivas. Encaminho-me para a possibilidade de diferentes dimensões que a brincadeira, os modos de convívio, dentro de

determinados contextos socioculturais, podem assumir e significar. Identifico o poder sendo exercido, multiplicando-se em vários espaços, em diferentes vozes (de professoras, de meninos e meninas), identifico disputas que, através de ações habilmente planejadas, marcam forças, identidades de idade, de grupo. Há, portanto, uma fronteira bem nítida, através da qual, em situações que se alternam, o riso de uns implica o desconforto de outros. É nesse sentido que me reporto às histórias que contaram sobre brigas e tapas, sobre chacotas e *aprontações*. Para relembrar tais passagens textuais, retomo algumas situações: as de arremesso de ovos, farinha e água; a situação tecnicamente mais sofisticada da exposição de fotos de colegas em um site; as de represália – depois de três períodos chatíssimos, as *patricinhas* (lentas) *dão o troco* aos meninos (rapidinhos) na aula de religião –; as de estratégia de ridicularização – meninos colocam cocô debaixo das classes das meninas (sem ninguém perceber) e um balão na cadeira da professora. As brincadeiras-aprontações acima referidas, narradas pelos alunos da escola Vida, acontecem no interior do colégio, na sala de aula, e acionam experiências infantis ligadas a informações, bem como a tecnologias produzidas por outras formas de acesso cultural como, por exemplo, o acesso à Internet, o acesso a determinados brinquedos (*skate e manobras radicais*). É interessante notar um outro tipo de menção feita à escola: *Depois dos três períodos chatíssimos, chegou a hora de aprontar com o J. e com o G.* Os sentimentos são variados, não são experimentados sempre do mesmo modo, ou seja, assim como a escola é um espaço de socialização central, admirado, presente nos relatos, é também referida como lugar que proporciona momentos pouco atraentes, e cabe lembrar que essas referências nos textos, não raro dizem respeito aos longos e desestimulantes períodos de aprendizagem, a solicitações de tarefas após os passeios.

São várias as perspectivas de análise das transformações históricas da infância, sobretudo as teorizações que se ocupam da discussão de mudanças mais recentes (NARODOWSKI, 2000; STEINBERG e KINCHELOE, 2001; POSTMAN, 2002). Mas, um aspecto comum que perpassa essas análises é o entendimento de que a cultura infantil contemporânea proporciona às crianças intensas experiências, exercendo uma forte ação na produção de suas identidades. Os autores referidos discutem as formas complexas através das quais essas ações – as das empresas, por exemplo – modificam a conduta das crianças, moldando comportamentos, produzindo uma ética do prazer e, inclusive, uma redefinição da autoridade, embora entendam que nem todas as crianças reagem à cultura infantil da mesma forma. Mas, não é possível negar que a autoridade que os adultos tinham antes, entre outros motivos, por saberem coisas que as crianças protegidas não sabiam, foi significativamente alterada. No que se refere à quebra da autoridade do adulto, no caso a da professora

ridicularizada no texto *As quatro gurias*, não se pode desconsiderar a punição (suspensão) dos meninos que *aprontaram*, restaurando parcialmente a posição de autoridade do adulto; explico o termo “parcialmente”: como teria se sentido a professora inventada frente ao riso, ao espanto dos alunos, ao sentar-se em uma cadeira onde havia um balão para ser estourado?

Brincadeiras em estilo *aprontações*, semelhantes às que foram analisadas por mim, também foram apontadas por Marjorie Orellana (1999) em sua pesquisa sobre textos escolares infantis. As tensões nesses textos giraram em torno, por exemplo, do que significa ser bom ou mau. “Bondade e maldade”, encaradas desse modo pela autora, foram inscritas diferentemente para as meninas e para os meninos. As personagens centrais das histórias femininas eram “boas” meninas – obedientes, pensativas, animadas e pacíficas; nas histórias dos meninos, ser um “cara bom” representou uma construção diferente: eram audaciosos, autoritários, *lutavam com a força do diabo*. A autora constatou que os meninos pareceram fascinados pela “maldade” da mesma forma que pelos “caras bons”. Criaram personagens super audaciosos, escrevendo, inclusive, sobre tabus sociais como soltar gases, dizer palavrões e defecar nos bancos de um avião. Um grupo, por exemplo, realizou o teste de quebrar tabus de forma bastante ousada: em uma história denominada *Los cuatro draculas*, o espírito da mãe dos quatro meninos vampiros aparece na cena descrita soltando gases. Em outra passagem, os meninos pedem para a mãe fazer sopa da roupa íntima para eles tomarem.

Em uma segunda etapa de redação em tal pesquisa, as meninas também inscreveram a denominada maldade nas suas histórias, criando personagens-meninas que destruíam as coisas da mãe, até que ela as mandasse para um convento. Mas, quando voltavam, tornavam-se boas. Orellana (idem) questiona o que significa para as meninas romper com o “modelo de menina boa” ao decidirem ser más. Acrescenta ainda: de uma outra perspectiva, a bondade é mesmo ruim para a construção do feminino?

Como leitora dos textos escolares da pesquisa que desenvolvi, reitero: observei a inscrição da “maldade” como uma variação das brincadeiras e *aprontações*; brincadeiras e *aprontações* envolvendo disputas, brigas entre meninos e meninas. Essa variação apareceu, em alguns textos, de forma ostensiva. Tais relatos, ficcionais ou não, de algum modo, lembram o coquetel explosivo presente em seriados e episódios televisivos, com seus efeitos especiais e sofisticados, às vezes somados aos confrontos físicos. Essas brincadeiras mais ousadas, nesses textos, sinalizaram experiências compartilhadas e reconstruídas por meninos e meninas; traço este que se diferencia em alguma medida das divisões marcadas nas atitudes de personagens masculinos e femininos na pesquisa de Orellana (idem).

Os namoros também fazem parte do cotidiano infantil narrado nos textos. No colégio, aparecem através das brincadeiras, das *aprontações*. Já na rua, nos arredores do colégio, as relações afetivas assumem outras conotações.

Cartinha de amor

No dia 1º de abril, eu aprontei 2 com os meus colegas, o nome deles são: G., J. P., C. e J.

1ª – Eu fiz uma cartinha de amor para a C. e o G. dizendo assim: - Eu gosto muito de você. Beijos G. E a mesma coisa para a C., só que com o nome dela mandando.

2ª – E para o J. P. e a J., e fiz que eles se encontrassem no parck, e eu escrevi assim na cartinha que eu dei para os dois: - Me encontre no parck ZAPZUM* que eu quero falar com você, ou melhor, nem vai que eu digo: - Eu estou apaixonada por você. Beijos. J. E a que o J. mandou foi assim: - Eu também. Beijos J.

Fim!!!

(Proposta: *Aprontações*, Escola Vida; L., menina)

Um estranho agora amigo!

Eu estava sozinha quando alguém me pergunta as horas e eu digo que não tenho. Mas eu saí de casa às 2:42, agora deve ser 3:20. Para aí, como é seu nome, perguntei. Ele disse assim: é M., M. Damaceno. E o seu? O meu é F. Maciel. Você mora aonde? Eu moro perto do colégio G. e estudo no B. E eu estudo no F. e moro na Areia.

Por que esses materiais na mão, ele pergunta. Eu digo: eu saí do colégio. Agora eu te apresento a minha amiga G.

Você tem quantos anos? Eu tenho 14 anos, ele responde. Ele me pergunta: quantos anos tu tens? 12, eu respondi. Ele me perguntou quais são as condições. Eu disse que iria pensar no caso dele.

E ele perguntou se eu já tinha pensado. Eu disse que já, ele era muito lindo e disse que são todas. E ele foi se aproximando. Quando ele foi para me beijar, virei o rosto e ele perguntou: o que foi? E eu disse: é meu primeiro beijo. E ele disse: o meu também. E conversamos e rolou. O beijo foi longe, daí me apaixonei. Ele perguntou o que eu achei do beijo e eu disse: ótimo, pela primeira vez!

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu*, Escola Aquarela; F. menina)

Chamo novamente a atenção para o fato de que muitas das situações narradas pelos alunos da escola Aquarela ocorrem no espaço externo, na rua, no entorno do colégio, enquanto as citadas pelos alunos da escola Vida se desencadeiam dentro da sala de aula. Essa dimensão de localização das ações, circunscrita ao espaço interno e externo, para um e outro

grupo, sob meu ponto de vista, poderia ser vista como uma diferença significativa no que diz respeito à vivência de práticas culturais. As crianças da Escola Aquarela, pelos relatos da professora, moram em casas e circulam sozinhas na vila onde residem por diferentes motivos: vão à escola, buscam irmãos, fazem compras, executam pequenas tarefas remuneradas, encontram-se mais livre e facilmente com os colegas. No caso dos alunos da escola Vida, também segundo as informações da professora, essa circulação independente é mais restrita, pois muitos deles moram em apartamentos, nem sempre localizados próximo à escola, aos colegas; assim sendo, dependem de companhia para deslocamentos, para acesso ao colégio, às casas dos amigos da escola, não caminham livremente pelas ruas. Considerando-se tais aspectos, vê-se como os autores, ao recontarem experiências cotidianas por escrito, não se desprendem dos seus contextos de vida, os quais, pelo visto, funcionam como base para a redescritção dos mundos por eles conhecidos e habitados.

Em *Cartinha de amor*, lê-se sobre possíveis relações afetivas entre colegas. Há sinais de que tais relações são encaradas pelo narrador (no texto, não fica claro se é menino ou menina; entretanto, sabe-se que foi escrito por uma menina) como uma brincadeira: as cartinhas de amor foram enviadas no dia 1º de abril, data culturalmente partilhada como própria para *pegadinhas*⁵⁶, no caso, executadas por um “cupido brincalhão”; o beijo aparece apenas por escrito, escrito em um bilhete na sala de aula, portanto, um beijo, de certa forma, “institucionalizado”, mas que é acompanhado de um convite para encontro (*no park ZAPZUM**) e de declarações de amor, as quais indicam reciprocidade de sentimentos. Não há menção à reação dos pares envolvidos na *aprontação*. Em *Um estranho, agora amigo*, a aproximação do par se dá na rua, o mote é a pergunta sobre as horas; na continuidade da abordagem, perguntas sobre o material que portava a personagem-menina, sobre o colégio. E a conversa vai se desenrolando, desencadeando elogios, negociações (*vou pensar no caso dele, analisar as condições*) cuja culminância é o beijo (*rolou!*). Beijo concreto, vivido, tornado público, talvez testemunhado pela amiga da menina. Beijo que não ficou apenas descrito em uma cartinha. Foi, inclusive, avaliado: *O beijo foi longe, daí me apaixonei. Ele perguntou como eu achei do beijo e eu disse: ótimo, pela primeira vez!* Nota-se que a apreensão, a emoção em relação à experiência afetiva (*e eu disse: é meu primeiro beijo. E ele disse: o meu também*) foram experimentadas pelo menino e pela menina, permitindo que se visualize a sexualidade sendo exercida com sensibilidade, com delicadeza pelo par, sem demarcações sexistas.

⁵⁶ Expressão da gíria utilizada para designar estratégias do tipo cilada, para causar efeito de zombaria. No programa Domingão do Faustão da Rede Globo, há um quadro intitulado *Pegadinhas do Faustão*.

Os indícios de imagens de uma criança menos infantil, mais precoce, podem ser identificados, como se pode ver, nesses textos. Tais indícios fazem parte, também, de comportamentos infantis mostrados na publicidade (SAMPAIO, 2000) – fonte da qual muitas crianças e jovens bebem para moldar seus desejos e posturas. Vejamos esses sinais de precocidade nos exemplos citados pela autora:

A paquera e o namoro também fazem parte da vida da criança na publicidade brasileira. Eles se mostram apaixonados, suspiram pela pessoa ‘amada’ como no comercial do produto Turminha do Barulho, e/ou vivem cenas românticas de ‘amor à primeira vista’, como no comercial do Leite Bônus, entre outros (ibidem, p. 221).

No último tentáculo do colégio a ser mencionado, será mostrada a valorização das atividades extracurriculares, ou seja, o colégio como um provedor de experiências importantes e inesquecíveis. Nos relatos sobre o passeio realizado com os colegas e a professora, deixaram marcas que permitiram a identificação de posições bem peculiares de classe social.

A casa “com piscina” de P., um colega de classe, citada em mais de um texto dos alunos da Escola Vida, os passeios em espaços especiais de lazer, as viagens envolvendo hospedagem em hotel *mil estrelas*, os deslocamentos com a utilização de aviões, por exemplo, são experiências de acesso e consumo, que fazem um contraponto às situações narradas pelos alunos da Escola Aquarela. Estes, por sua vez, referiram, enfaticamente, o passeio escolar como uma atividade muito importante, que merece preparo, que causa nervosismo, ansiedade e, inclusive, muita euforia e emoção. Em alguns textos, houve menção ao fato de o passeio narrado ter sido a primeira atividade extracurricular realizada com a escola, ou seja, infere-se que sair da escola em companhia dos colegas e da professora pode não ser uma prática comum, e nesse sentido permitiram entrever essa oportunidade como algo bastante valorizado nas histórias. Esses enunciados posicionaram os personagens e o modo através do qual lidaram com as significações dessa prática escolar da seguinte forma: [...] *é o único passeio que eu me lembro; [...] eu não contei pra vocês, meu primeiro passeio foi no DMAE; [...] era o dia do meu passeio, eu estava nervoso.*

Em vários textos as crianças mencionaram tonturas, ânsia de vômito, vômito no ônibus como sintomas causados pela experiência excitante que foi sair com os colegas e a professora. Os sinais de euforia e de alegria de estar passeando realçaram a importância dessa outra forma de convivência, tais como os que se seguem: gritaria no túnel durante o trajeto, cantorias dentro do ônibus, acompanhadas de batucadas, banhos supervalorizados (de piscina, de rio), idas recorrentes ao banheiro dos locais visitados para utilizá-lo. Enfim, contar o passeio

implicou a seleção de significados diferentes para as crianças das duas escolas, parecendo essas diferenças terem relação com as vivências culturais, mais ou menos constantes e possíveis para cada grupo social. Antes de encerrar o eixo *O colégio*, gostaria de comentar algumas ausências. Foram feitas poucas alusões às aulas, às atividades, aos conhecimentos, ao gosto pela aprendizagem tão proclamado pelas pedagogias “renovadas”. Pode-se pensar que tais ausências, ou ínfimas presenças, tenham sido motivadas, em parte, pelas temáticas específicas de algumas propostas; por outro lado, o colégio foi constantemente referido como lugar de encontro na maioria delas. Ao refletir sobre a presença do colégio como espaço de relações sociais e não preponderantemente como espaço cognitivo, apresento as ponderações de Rosimeri Aquino da Silva e de Rosângela Soares (2003, p.93) a respeito das diferentes implicações que esse lugar pode ter na vida de seus alunos e alunas:

No nosso contexto social, muitas vezes a escola como um lugar de encontro é uma das poucas possibilidades, senão a única, de lazer para os/as estudantes, e ela é, portanto, um espaço de expressão da sexualidade juvenil e de exercício da sociabilidade. Ir para a escola e estar na sala de aula parece não ser a mesma coisa para os/as estudantes. A escola pode significar agüentar aulas monótonas, relações difíceis com professores/as, mas também pode significar encontrar os amigos/as, escutar música, namorar, brigar, bater um papo [...].

“Comer é bom para pensar”

A referência a comer é constante nos textos analisados e se apresenta de diferentes maneiras, portanto, como sugere Lévy-Strauss citado por Woodward (2000, p. 71), “comer é bom para pensar”, pois evidencia significados simbólicos. O comer marca uma ruptura na seqüência das peripécias narradas e é mencionado em diferentes situações. Entendido como prática cultural, traduz significados sobre gostos, preferências engendradas, grupos sociais e suas formas de organização. Inspirada nos trabalhos de Lévy-Strauss e Mary Douglas, Woodward (idem, p.42) nos diz que “a comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias”. Assim sendo, “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos nós e sobre a cultura na qual vivemos”. A comida também pode afirmar o que não somos, evidenciar que não pertencemos a determinado grupo social. Pode informar, igualmente, o modo como distribuimos nosso tempo, encaixando o comer e o beber nas rotinas diárias, em momentos especiais e importantes.

Para as pessoas em geral, o dia a ser vivido é ordenado em etapas. Desde cedo aprendemos as rotinas que compõem essas etapas, e o comer está incluído nessa organização.

Funciona, mesmo que de formas variadas, como um marcador temporal, de controle, sociabilidade e prazer, assumindo diferentes dimensões que assim divido:

Controle – os adultos costumam chamar crianças e jovens, ainda que para comer algo, com o intuito de interromper atividades (uso demasiado de computador, por exemplo), conversas, convívio com os amigos em certos horários e locais;

Cuidado – as pessoas de classe social média, principalmente hoje em dia, em função de um forte investimento na cultura de corpos “bem esculpidos”, estão sendo educadas para comerem alimentos saudáveis, em determinados horários, a fim de manterem a “boa saúde”;

Confraternização, – as comidas também são preparadas especialmente para festas e reuniões com familiares e amigos; a comida pode significar, também, uma forma de hospitalidade; há cardápios específicos para determinados rituais; confraterniza-se, em algumas situações, tomando um cafezinho, saboreando um chimarrão;

Descanso – muitas pessoas comem, bebem algo para relaxar, para descansar um pouco, comem no intervalo entre uma atividade e outra, nos recreios escolares, nos passeios, antes de dormir;

Descontração – em alguns momentos, após uma partida de futebol, por exemplo, come-se e bebe-se para comemorar, para “baixar a adrenalina”, para compartilhar com os amigos;

Passatempo – muitas pessoas comem enquanto esperam algo, ou por alguém; é comum tomarmos uma água ou um cafezinho nessas horas; no aeroporto, por exemplo, antes de um voo.

Enfim, comer pode ser interpretado como convenção social, cultural, que lembra tempos e costumes – hoje não comemos exatamente como comíamos em outras épocas, “a comida pode sugerir mudanças ao longo do tempo, bem como entre culturas” (WOODWARD, 2000, p.43). Se examinássemos um cardápio de dois séculos atrás, ficaríamos perplexos com as quantidades exageradas digeridas por alguns de nossos ancestrais. Reis europeus deram exemplos dessas orgias culinárias. Para conservação dos alimentos, por exemplo, eram usadas especiarias como temperos já que não havia refrigeração. O comer impõe cuidado, regra, duração, escolhas para cada situação. Estudos antropológicos (HARRIS, 1999) nos informam que diferentes povos e culturas detestam alimentos que para outros são perfeitamente aceitáveis, que as escolhas alimentícias que fazemos implicam não só condições econômicas, análise de custos e benefícios, mas também tradições, gostos, significados das ocasiões.

Os alunos da Escola Vida apenas fizeram menção à situação do lanche na escola, no passeio e a forma de organização, a exemplo: *tivemos lanche coletivo; cada um levou seu lanche*. Para eles, portar dinheiro, mesmo sendo pequenas quantias para comprar merenda na cantina é uma vivência cotidiana; além disso, nas escolas privadas, de modo geral, não há um momento coletivo de distribuição da merenda ofertada pela escola, nem é tão freqüente e necessária a troca de merendas. Essa referência mais genérica institui um valor para essa prática bastante diferente dos sentidos atribuídos pelos alunos da escola pública. Para esses, o lanche ocupou um lugar destacado na montagem das ações narradas, sendo representado como uma prática de congraçamento dos passeios, como oportunidade de obter um cardápio especial e reforçado (no caso do passeio, o sair da rotina tem implicações: *dá fome*), exigindo preparo prévio e incluindo uma quantia reserva em dinheiro para necessidades e complementações. “Comer bem” pode ter significado também a vivência e a garantia de fatura, ao menos em situações especiais: *eu comi bolachinha, eu levei dinheiro caso eu precisasse comprar alguma coisa*.

Para muitas dessas crianças autoras, as condições de sobrevivência não são as mesmas; talvez por esse motivo, para as crianças da Escola Aquarela, contar enfatizando o planejamento do passeio pode ter provocado, no imaginário das famílias inventadas, que se ocuparam da organização dos lanches, a idéia de uma boa oportunidade para as crianças-personagens ocuparem uma posição visibilizada de bem estar social. Como argumenta Harris (1999, p.16) “os alimentos não são somente fonte de nutrição para a maioria, senão também de riqueza e poder para uma minoria”.

Descreveram seus lanches especificando quantidades e marcas, permitindo a identificação da subdivisão de produtos caseiros e industrializados, tal como nos excertos que seguem: *comi sorvete, salgadinho; todo mundo levou sanduíche, galinha com bolo e salgadinho; comprei um refrigerante, levei um copo, duas Trakinas, um sanduíche e um salgadão*. É recorrente a presença de salgadinhos, bolachas, refrigerantes (*refris*), entre outros produtos industrializados. O estudo de Lúcia Elena Amaro (2002, p.48) sobre a prática da merenda e a produção de identidades também refere essa prática variada de consumo alimentar na escola. A autora assim se expressa sobre as escolhas, muitas vezes programadas, feitas pelas crianças e pelas não tão crianças:

[...] a escolha de determinados alimentos como preferidos (ou mesmo desejados), está relacionada ao desenvolvimento da indústria alimentícia e à própria divulgação de seus produtos na mídia. [...] esses produtos passam a ser conhecidos e valorizados, desejados e, muitas vezes, associados a determinadas fases da vida.

Eu diria que determinados produtos, além de associados a determinadas fases da vida, são valorizados porque representam a possibilidade de partilhar uma cultura comum amplamente visibilizada e desejada. O fato de a merenda ser coletiva ou individual, para os alunos da escola Aquarela, não foi destacado, talvez porque entre essas crianças de classe popular dividir a comida se constituía como uma prática comum. Embora muitas vezes tenham dificuldade de dividir a atenção da professora, de compartilhar materiais escolares, não vêem como um problema repartir qualquer alimento, pelo menos nos contextos por onde mais tenho circulado. Fonseca (2000, p. 24), em seu estudo etnográfico sobre vilas populares de Porto Alegre, aborda a questão da interdependência funcional dos habitantes dessas vilas, por meio da qual bens fundamentais são trocados. “Os detentores de recursos tornam-se fornecedores dos vizinhos. [...] as pessoas dependem umas das outras para o mínimo vital”: trocam roupas, utensílios, materiais de construção; auxiliam-se na reforma das casas, no cuidado de crianças, configurando uma rede de ajuda mútua. Também não é diferente com a comida. Dessa ajuda mútua, muitas vezes, nascem conflitos que se resolvem a partir de hierarquias internas de poder. Em outras salas de aula de crianças de classe popular, pude observar essa rede de ajuda, através da divisão da comida, e tal partilha sendo vivida como uma prática trivial. As crianças, em diferentes momentos do turno de aula, ofereciam, distribuíaam a merenda que traziam; noutro contexto, em um refeitório escolar, observei crianças comendo sobras dos colegas, evitando desperdício; nesse momento, a professora ensinava a servir uma porção de acordo com a quantidade supostamente necessária àquela refeição, tendo em vista os possíveis exageros, uma vez que as quantidades servidas podem ser diretamente proporcionais à possibilidade real de uma única refeição completa durante o dia, o que justificaria aqueles excessos.

Ao retomar as significações do comer, é importante lembrar que, de acordo com o contexto sociocultural, há implicações relacionadas a esse *costume-necessidade*: regras, modos de apresentar a comida, maneiras de se comportar à mesa. Em algumas famílias, por exemplo, uma oração pode preceder as refeições. Em outras, pode haver um cuidado para que a porção de alimentos seja distribuída equitativamente entre os componentes da mesa, conforme o número de pessoas e a quantidade de comida disponível. Em certos lugares, os pratos são servidos em etapas (sopas, saladas, carnes, massas e complementos); noutros casos, a comida é apresentada em conjunto para que as pessoas possam experimentar porções misturadas, segundo suas preferências e conforme o apetite, ou seja, “o consumo de alimentos pode indicar quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, bem como sua posição religiosa e

étnica” (WOODWARD, 2000, p.43), e pode indicar, igualmente, o quanto demonstrar boas maneiras é condição para a participação nas refeições coletivas. O excerto a seguir mostra como os bons modos à mesa são valorizados, às vezes até ensinados severamente em algumas famílias. Interessante observar esse narrador-personagem apontando a coexistência de diferentes sentimentos; são bem marcados os sentidos das oposições: minhas férias são legais, *mas...*

[...] Nas minhas férias é que é legal porque eu vou à praia, brinco, e me divirto, mas um dia eu arrotei sem querer na mesa e meu pai me deu tapa. Mas no fim das contas eu adoro minha família!!!

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida, M, menino)

O comer também é uma forma de conagração, está presente nos rituais, tais como festas comemorativas, bodas, reuniões de família, mostrando que a vida cotidiana funciona a partir de comportamentos sociais repetidos, ritualizados, os quais marcam práticas simbólicas partilhadas. Nesses rituais, não falta a comida. Nas palavras de Harris (1999, p.13), “a comida, por assim dizer, deve alimentar a mente coletiva antes de passar a um estômago vazio”. Seguem exemplos de narrativas que destacam a importância e a presença dos alimentos, constituindo identidades para esses dias especiais.

A minha família

Em um dia que tinha muito sol, eu e a minha mãe, as minhas irmãs, a gente ia sair. E meu irmão mais velho estava discutindo com a mulher dele e ele queria bater nela, mas ela saiu. Ele foi atrás dela. E a minha mãe estava nos arrumando para ir na casa da minha vó. E meu pai também estava, mas ele estava vindo atrás. Passou o tempo, minha mãe chegou lá e a minha vó estava fazendo o último ensopado da vida dela. E chegou meu irmão discutindo com a mulher dele, e meu pai se intrometeu e disse que mataria ele. E meu irmão disse que era ele que mataria meu pai. E minha mãe desmaiou. E eles pararam. E meu pai foi buscar o revólver e o meu irmão também. O meu pai chegou e queria matar meu irmão.

E a minha vó saiu na rua e disse que ninguém ía matar ninguém.

E meu pai disse: então vamos ver.

Ele deu dois tiros na minha vó, eu entrei em desespero. Eu gostava muito dela.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; J., menina)

Eu e meus amigos

Em um dia muito bonito eu e meus amigos saímos de noite, a gente saiu para ir numa festa. No começo do caminho, um dos meus amigos que se chamava A. parou para ir ao bar comprar seis salgados para os outros. Quando ele entrou no bar, um monte de guris começou a inticar com ele. Ele como não é de ficar quieto começou a encarar os guris. Quando meu amigo saiu do bar, os outros guris saíram também. O meu amigo falou para nós:

- Meus amigos, se preparam que eu acho que a gente vai ter que brigar com aqueles guris [...].

(Proposta: *Um dia eu e um amigo meu...*, escola Aquarela; L, menino)

O dia das crianças de 2003

No dia das crianças do ano passado, a minha mãe encomendou um bolo e uma torta. O bolo era de chocolate com nata e a torta era de morango e também com nata.

Mas no começo nós, crianças, não sabíamos de nada. O meu pai estava assando carne e tudo mais. Depois do almoço, as minhas irmãs saíram. Eu e meus irmãos queríamos ir junto e elas não deixavam nunca.

Lá perto das 15h elas chegaram, e adivinha com o quê? Com o bolo e a torta.

E eu disse:

- Hã, por isso que vocês não queriam deixar a gente ir, né?

(Proposta: *Tema Livre I*, Escola aquarela; A. P., menina)

Esse início protocolar, *em um dia que tinha muito sol*, denota um cenário propício para acontecimentos especiais como as reuniões de família, as quais merecem certos cuidados – *E a minha mãe estava nos arrumando para ir na casa da minha vó*; no entanto, em meio aos encontros, desentendimentos podem surgir, alterando o clima de convívio coletivo pacífico. Em *A minha família*, identifica-se o funcionamento de determinados códigos de honra e conduta demarcando a atitude dos personagens: um chefe de família defende uma mulher, supostamente sua nora, das agressões do marido (não se sabe se filho ou enteado); como parte do almoço em família, há outros tipos de ingredientes circulando: armas de fogo, “armas verbais” (ameaças), disputas de posição de poder no controle da situação. As hierarquias são bem delineadas: pai, marido/filho (enteado?), avó, demais mulheres que silenciam, desmaiam, crianças que se desesperam. Fica, evidente, então, que nas relações de determinados grupos sociais, em certos contextos, as mulheres podem ser protegidas pelos homens, mas não devem intervir nos seus embates, não devem desafiar a autoridade masculina, sob pena de sofrerem punições, que podem reverter, inclusive, atitudes de proteção em enfrentamentos fatais, como

foi o caso da avó que tentou evitar as mortes e acabou morrendo, atingida pelo genro (filho?), tendo feito, na ocasião, *o último ensopado de sua vida*.

Nas festas jovens, principalmente *em um dia muito bonito*, à noite, é comum a preocupação com a comida (entra-se em um bar para comprar seis salgados). Bom para comer, neste caso, pode significar bom para comprar, para vender e para matar a fome de vários *guris*. Como pode ser observado, há novamente uma ruptura no clima festivo, instaurada pelo conflito: - *Meus amigos, se preparam que eu acho que a gente vai ter que brigar com aqueles guris [...]*.

Mas, há outras dimensões de confraternização. As festas comemorativas (*O dia das crianças de 2003*) também apareceram narradas como um ritual que merece um cerimonial: a surpresa, um cardápio especial: *No dia das crianças do ano passado, a minha mãe encomendou um bolo e uma torta. O bolo era de chocolate com nata e a torta era de morango e também com nata*. Um outro elemento interessante é o fato de a comemoração envolver diferentes momentos, sendo um deles a preparação do churrasco, pelo pai, ritual este que se configura como um hábito cultural em muitas famílias brasileiras, principalmente nas gaúchas. Harris (1999, p.14) vai nos dizer que “alguns alimentos apenas valem o esforço que requer produzi-los e prepará-los”. Essa observação pode ser atribuída ao cerimonial de preparo do churrasco, que, além de apreciado como alimento, implica *um estar junto* afetivo, pois as pessoas, além de organizarem a refeição, conversam, provam petiscos, bebidas, cantam enquanto a carne vai sendo assada: *O meu pai estava assando carne e tudo mais*. A comida, nesse sentido, é uma forma de congregar pessoas, é um ato simbólico importante que assume, também, uma conotação de alegria, de proteção (cuidar da família), é um gesto de valorização das histórias familiares. Em seu estudo literário, Colomer (2003, p.276) identificou nas obras infantis espanholas que “curiosamente, comer não é nunca desagradável ou obrigatório, mas está sempre ‘a favor das crianças’ como uma representação da fruição da vida preconizada por essas narrativas [...]”. A comida como algo agradável, detalhado e valorizado, quase sempre *a favor das crianças*, jovens e adultos foi igualmente verificada nos textos desta pesquisa.

Comer e beber se fazem presentes, também, nos passeios, nas viagens, nas ações da vida diária, em geral, associados a formas de controle, interrompendo seqüências de atividades, instaurando um intervalo de descanso durante a diversão, durante as rotinas.

Minha família

Um dia eu, minha mãe, minhas duas irmãs e os meus dois irmãos fomos à praia e no meio do caminho eu comecei a vomitar porque eu não podia andar de ônibus, porque eu vomitava.

Quando chegamos à praia, já de noite, minha mãe disse:

- Agora não dá pra vocês tomarem banho, amanhã vocês tomam banho.

E daí nós fomos jantar, escovar os dentes e dormir. No dia seguinte nós se acordamos era umas nove horas. E daí eu me acordei, lavei o meu rosto, tomei café, escovei os dentes e esperei baixar o café pra ir tomar banho na praia. Quando estava escurecendo, era umas cinco e meia, minha mãe me chamou, eu e minha irmã mais velha e a minha irmã mais nova pra ir tomar café da tarde.

Quando nós terminamos de tomar café da tarde, nós esperamos baixar o café pra depois fazer morrinhos na areia.

Depois de uma semana, nós viemos embora, mas no meio do caminho eu comecei a vomitar. Quando eu cheguei em casa fui tomar banho. E depois que eu tomei banho, escovei os meus dentes e a minha língua pra sair o gosto do vômito.

(Proposta: *Tema Livre 1*, Escola Aquarela; P. F., menina)

Um caso real!

Um dia à noite eu e minha avó fomos pescar. Logo depois chegaram meus primos e meu pai. Naquela noite, eu fui no bar do Orlando comprar cachaça para meu pai e refri para mim e para meus primos. O meu copo estava perto do copo de cachaça do meu pai, quando eu fui beber eu peguei o copo de cachaça e bebi.

Mas logo depois eu vi que não era o copo de refri e comecei a gritar:

- Pai, pai, eu peguei o seu copo de cachaça e tomei! Agora a minha boca tá ardendo!

E o meu pai:

- Vai dormir! Que você melhora.

E no outro dia eu amanheci toda picada e mordida de mosquito, e eu falei para minha vó:

- Vó, eu nunca mais vou vir pescar!

- Ai, que pena, porque hoje eu recebi, e eu ia comprar R\$5,00 de balas para você quando a gente for pescar [...].

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; A. P., menina)

Na casa de P.

Era numa noite de sexta-feira 13, faltou luz e não tinha vela.

Todo mundo ficou com medo, e todos se agarraram até que voltou a luz, e no outro dia de manhã todos foram jogar bola.

Depois ele foi para o colégio e então todos combinaram que na quarta-feira todos iam para casa do P. Jogamos futebol e o M. levou uma bolada na cara, ele saiu do jogo e ficou 5 para um lado e 4 para outro.

Depois olhamos para fora e vimos a chuva, jogamos videogame e game boy.

Depois nós fomos para mesa comer a torta de bolacha e Nescau.

Foi muito bom. FIM

(Proposta: *Tema Livre I*, Escola Vida; D., Menino)

(Sem título)

Eu seria o GOKU, moraria em Florianópolis.

Levantaria bem cedo todos os dias e iria voar por cima do mar e comeria fora todo o sábado.

A minha casa seria bem grande, com piscina e um jardim bem grande.

Seria casado e teria dois filhos, eles iriam estudar em um colégio Marista.

O meu cardápio seria sempre o mesmo: segunda, feijão, arroz e lingüiça; terça, lasanha; quarta, pizza; quinta, massa com guisado; sexta, a la minuta; sábado comeria fora e domingo, churrasco.

Eu trabalharia como um agente secreto.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de Tv, eu seria...*, Escola Vida; J. P., menino)

Na seqüência de textos exposta logo acima, identificam-se narrativas sobre passeios mais longos com a família. Esses momentos de lazer, além de envolverem uma certa rotina, incluem, às vezes, as já mencionadas sensações de euforia e nervosismo vividas pelos personagens e acarretadas por possíveis expectativas em relação ao local a ser visitado, em relação ao meio de transporte utilizado, fatores que podem até alterar o bem-estar dos “turistas”, por talvez não se configurarem como experiências comuns no dia-a-dia de algumas crianças. Em *Minha Família* podem ser observadas essas manifestações: *Um dia eu, minha mãe, minhas duas irmãs e os meus dois irmãos fomos à praia e no meio do caminho eu comecei a vomitar porque eu não podia andar de ônibus, porque eu vomitava*. Há uma série de ações que se desencadeiam, sendo intercaladas por uma refeição (jantar, café). Lê-se nesse texto a respeito de cuidados que retratam as vozes do cotidiano de certos contextos socioculturais; vozes conselheiras, experientes que influenciam atitudes: *esperei baixar o café*

pra ir tomar banho na praia. [...] escovei meus dentes e minha língua pra sair o gosto do vômito.

Em *Um caso real*, aquelas mesmas vozes cotidianas são enunciadas quando a personagem-menina informa que sua boca está ardendo porque trocou o copo de *refri* pelo de cachaça, no momento em que e é aconselhada, pelo pai, a dormir para passar a sensação de mal-estar: *Vai dormir! Que você melhora.* Essa reação parece assinalar que as crianças são orientadas a solucionar determinados problemas como os próprios adultos costumam fazer em determinados casos. Independente de classe social, a bebida atua de diferentes modos: como um marcador de posição econômica, de gênero, de idade, de inclusão e de exclusão (DOUGLAS, 1982⁵⁷ apud WOODWARD, 2000). No episódio relatado, idade, gênero, local (frequentar o bar do Orlando, comprar bebida alcoólica) não parecem ter sido considerados como fronteiras de exclusão que impedissem o acesso de crianças a vivências consideradas inadequadas para a idéia de infância dominante na nossa sociedade urbana. Desgostosa com as picadas de mosquitos, a personagem-menina, desistindo das próximas pescarias, é, novamente, motivada pela avó a repetir a aventura mediante a oferta sedutora de um *lanche-agrado*: - *Vó, eu nunca mais vou vir pescar!* - *Ai, que pena, porque hoje eu recebi e eu ia comprar R\$5,00 de balas para você quando a gente for pescar [...].*

Na casa de P., estão enunciadas crenças compartilhadas, pois o cenário espaço-temporal é o seguinte: Sexta-feira treze, dia considerado de azar; escuridão – faltou luz e não há velas. Em decorrência desses quesitos, o medo surge entre os meninos. Mas, como os encaminhamentos são, quase sempre, rumo a um desfecho tranquilizador, as ações vão se transformando, com algumas situações interpostas, e o dia amanhece propício a um jogo de bola; chove, jogam-se outros jogos, mas tudo é arrematado com uma merenda legal: *Depois nós fomos para mesa comer a torta de bolacha e Nescau. Foi muito bom.* Chamo a atenção para os diferentes modos através dos quais os personagens criados vivenciam a masculinidade, ou seja, mesmo que Sexta-feira treze seja reconhecida culturalmente como um dia de azar, fato que, por si só, poderia justificar o medo aludido no texto, tal reconhecimento não impede que meninos, além de se sentirem autorizados a ter esse medo, procurem amenizá-lo, ficando agarrados até que a luz retorne. Orellana (1999), em pesquisa já mencionada, identificou nos textos escolares a inclusão predominante de personagens meninos corajosos, protagonistas de certas “maldades” e de meninas quase sempre boazinhas. Mas também encontrou fissuras com relação aos posicionamentos desses personagens. Em

⁵⁷ DOUGLAS, Mary. *In the active voice*. Londres: Routledge, 1982.

suas palavras, alguns autores escreveram “contra a maré”, transformando essa atmosfera de força masculina em possibilidade de vivenciá-la de outro modo, através do exercício da sensibilidade, do receio, assim como meninas também foram mostradas transgredindo em algumas situações. Nos textos por mim analisados, a vivência de masculinidades e feminilidades, pelos personagens, apresenta contornos bastante variados, não se definem esses contornos em um pólo mais fixo de comportamento, o que poderia conduzir à idéia de que esses autores-narradores estariam re-significando posições naturalizadas e hegemônicas sobre como devem ser e agir meninos e meninas.

Finalmente, no relato hipotético *eu seria o Goku*, além dos desejos, dos estilos de vida cobiçados e das práticas culturais referidas, podemos notar a importância reservada a esses comportamentos pelo detalhamento do texto. Temos inclusive a apresentação de um cardápio delimitado e apreciado pelo personagem: *O meu cardápio seria sempre o mesmo: segunda, feijão, arroz e lingüiça; terça, lasanha; quarta, pizza; quinta, massa com guisado; sexta, a la minuta; sábado comeria fora e domingo, churrasco*. Nessa seqüência planejada das refeições, visualiza-se uma rotina assinalada pelas práticas alimentícias, pelo gosto e pela regularidade, aspectos relacionados a uma noção de classificação, ou seja, os dias da semana, além de marcadores temporais, são também identificados pelo significado que cada sujeito vai atribuindo às ações de cada dia em especial: o Domingo não é apenas um dia de lazer e descanso, mas o que vem antes da Segunda e assim por diante (DOUGLAS, 1966⁵⁸ apud WOODWARD, 2000). Pelas opções citadas no texto, percebe-se que nada como um bom feijão com arroz na Segunda-Feira, prato bastante comum na rotina de muitas famílias; já os finais de semana são vistos como adequados para comidas que demandam mais tempo de preparo e degustação (caso o churrasco seja caseiro), demandam deslocamentos e seleção de lugares diferentes tais como restaurantes, cantinas, até mesmo a casa de um amigo ou parente.

Ao examinar esse conjunto de narrativas que focalizam o comer, grupo representativo da totalidade dos textos analisados (o comer foi citado e/ou descrito constantemente), gostaria de salientar ainda que a preparação, a compra, a escolha, o cuidado dos alimentos foram tarefas móveis, isto é, não ficaram restritas apenas a adultos, homens e mulheres; mães, pais, avós, irmãos, meninos e meninas, de algum modo, estiveram envolvidos com as comidas, com as bebidas, com os lanches constantemente citados nas histórias. Mas, chamar para comer com o intuito de controlar, vigiar, organizar a rotina, diga-se de passagem, foi

⁵⁸ DOUGLAS, Mary. *Purity and danger: analysis of pollution and taboo*. Londres: Routledge, 1966.

mostrado como sendo atribuição dos adultos. Enfim, reitero: comer é bom, “é bom para pensar”, é bom para contar e escrever...

Dos desejos que se “alcançam”, das fantasias que se “vestem”

Ao pensar na abordagem desse tópico, lembrei-me dos sentidos em mim provocados pela leitura de alguns textos que versaram sobre desejos e fantasias, especialmente os que se originaram da proposta *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...* Tinha imaginado, então, usar a palavra inatingível (A invenção do inatingível) para circunstanciar aquelas dimensões, mas desisti da expressão, do subtítulo, pois considerei a interpretação muito fechada na perspectiva de que os textos seriam inequivocamente fiéis às “realidades” vividas pelos autores. Explico-me: trabalhei com a premissa de que ser super-herói, para os alunos da Escola Vida, seria tão inatingível como conquistar fama, sucesso e dinheiro (como artistas de TV) para os alunos da Escola Aquarela. Tais desejos, na vida real, para muitos desses alunos, seriam possibilidades, no mínimo, muito distantes, tanto quanto fazer manobras, inventar carros voadores, liquidar/salvar povoações. Inatingível significa o que não pode ser atingido, tocado. Mas, estou analisando histórias, relatos, e a situação de hipótese (ficcional), permite, portanto, o acesso e a experimentação ao que seria o imponderável, isto é, a imaginação permite alcançar desejos, vestir fantasias, ou, ensaiando um trocadilho, “alcançar fantasias” e “vestir desejos”, que não necessariamente precisam se concretizar. Para confirmar esse outro entendimento, eis que veio à minha memória a letra de *Metáfora*, composição de Gilberto Gil.

Uma lata existe para conter algo.
 Mas quando o poeta diz lata,
 pode estar querendo dizer o incontível.
 Uma meta existe para ser um alvo.
 Mas quando o poeta diz meta,
 pode estar querendo dizer o inatingível.
 Por isso não se meta a exigir do poeta
 que determine o conteúdo em sua lata.
 Na lata do poeta tudo/nada cabe,
 pois ao poeta cabe fazer com que na lata
 venha a caber o incabível.
 Deixe a meta do poeta, não discuta.
 Deixe a meta fora da disputa.
 Meta dentro e fora, lata absoluta.
 Deixe-a simplesmente metáfora.

Dáí, então, passei a enxergar nesses textos narradores na posição do poeta de *Metáfora*. A lata é o texto. Os textos contêm algo. Estão dizendo algo. Esse algo expressa metas, metas que podem ser ou não inatingíveis: *Na lata do poeta tudo/nada cabe, pois ao*

poeta cabe fazer com que na lata venha a caber o incabível. Não discutirei, então, a viabilidade das metas, do alvo, mas o modo como foram apresentados em seu “conteúdo metafórico”. Esse conteúdo das latas-textos dá muitas pistas de discursos e práticas que povoam as metas narradas...

Nas tematizações presentes nesses textos, dentre outros fatores, não é possível desconsiderar o consumo, mesmo que diversificado, da mídia por essas crianças, pelas crianças e adolescentes brasileiros em geral e, por que não dizer, de outras culturas como a alemã, por exemplo, examinada por Inês Sílvia V. Sampaio (2000). A voz da mídia é bastante visível nas narrativas por mim analisadas, por isso a retomo aqui. A pesquisadora mencionada, argumenta, em seu estudo sobre televisão, publicidade e infância, que “a constituição de esferas públicas estruturadas a partir das mídias eletrônicas, como a televisão, significou o surgimento de novas possibilidades de participação da criança e do adolescente na vida pública” (ibidem, p.186). As chances de participação também podem estar articuladas através de mídias impressas, mas estas, segundo a autora, são mais restritas a determinados grupos por diferentes fatores (idade, nível de leitura e escrita), aos quais eu acrescentaria as condições econômicas, sem separá-las de contextos culturais específicos – nossos objetos não são adquiridos considerando-se apenas a relação custo benefício, mas são escolhidos, também, em função do valor simbólico que podem representar. Em sua abordagem, a autora destaca a participação de crianças e adolescentes tanto como espectadores de comunicações televisivas, quanto a exposição na mídia como artistas mirins. Ao se referir à televisão como experiência de entretenimento, lembra que esse contato amplia o universo informativo, assim como possibilita o conhecimento de práticas diferentes daquelas vivenciadas em seus grupos sociais. Nas palavras da autora:

Por um lado, a televisão oferece à criança e ao adolescente a oportunidade de confirmação de suas experiências cotidianas nas comunicações que reforçam crenças, valores e padrões de comportamento com os quais ela está familiarizada e que regem a sua conduta no âmbito da família, da escola, do trabalho, do relacionamento com os amigos, etc. Por outro lado, ela confere também à criança e ao adolescente a possibilidade de contato com o estranho, o diferente, o inesperado, numa fase que é para eles ainda de formação para a vida adulta (ibidem, p.188).

Seguindo com suas reflexões, ela argumenta que a mídia atua como um referencial de possibilidades para muitas crianças. Sampaio (2000, p.204) comprova esse manancial de oportunidades através da valorização de iniciativas midiáticas no que se refere à valorização dos profissionais que produz, ou seja, “as crianças transformam-se na mídia em

superapresentadores, artistas talentosíssimos, cantores fantásticos, enfim, são todos superdotados, fabulosos, extraordinários, famosos, trilhando ainda o caminho certo para se tornarem ricos e felizes”.

Fischer (2003, p.44-45), em seus estudos sobre televisão e educação, ao discutir TV e diferença, chama a atenção para a continuidade de histórias mostrando ricos que se apaixonam por pobres e vice-versa, histórias de ascensões relâmpagos. A autora constata o quanto, muitas vezes, ficamos ocupados “com deuses efêmeros, histórias de mulheres e homens que se tornaram famosos nas telas da TV, em quem por vezes nos espelhamos, de cuja vida tanto queremos saber [...]”. E essa constatação me parece importante para que se compreendam tantos desejos expressos nos textos infantis ligados ao imperativo da fama: não estaríamos buscando algo daquilo que não somos nessas pessoas? Nesse sentido, penso que uma via para entender a repetição do desejo da fama e do sucesso nos textos analisados pode ser a do processo de identificação das crianças que escreveram com esses deuses efêmeros, pelas promessas que “fazem”. Entretanto, sob meu ponto de vista, esse exercício, por meio da invenção de um *outro* nas histórias (atrizes, atores, apresentadores, cantores), de cuja vida eles e elas, narradores, sabem tanto, não demonstrou apenas uma identificação com a imagem de ídolo, mas revestiu-se da conotação de conquista de uma melhor posição social, justificada, quase que invariavelmente, pela possibilidade de aquisição de objetos e estilos de vida de quem possui um patamar econômico favorável, patamar este que garante não só fama, mas dinheiro, conforto, entre outras formas de acesso a bens culturais. Ficar rico para... foi meta importante nas histórias narradas.

A proposta *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, que já apresentava um pressuposto de valorização da mídia, de certa forma funcionou como especulação do imaginário infantil no que diz respeito às experiências de consumo televisivo dessas crianças, mas o modo como foi respondida essa especulação sinalizou algumas diferenças: enquanto os alunos da Escola Aquarela “alcançaram” fama e riqueza, os alunos da Escola Vida “vestiram” fantasias de super-heróis. Arrisco dizer que essa hipótese pode ter sido mais atrativa para este grupo, porque talvez conheçam, mais de perto, vivências e objetos desejados pelos alunos da Escola Aquarela, os quais, em suas hipóteses, querem tocar, possuir algo mais concreto, amplamente visibilizado, mas provavelmente desconhecido em seu cotidiano. Em que medida aquilo que é diferente de nós, que está longe de nós, não seria mais interessante descrever? Por que não experimentar esse deslocamento através de personagens fantásticos, de personagens “de carne e osso” famosos?

Quero ressaltar ainda que a voz da fantasia moderna dos livros, dos filmes, dos desenhos contribuiu para aguçar o imaginário dos autores, especialmente o dos alunos da Escola Vida. Não são poucos os exemplos, nos textos, de variantes dessa fantasia através de personagens e ações extraordinárias, de objetos animados, elementos que a caracterizam. Colomer (2003), com base em suas análises sobre a fantasia nos livros espanhóis para crianças, informa-nos que a maioria dessas histórias respondem à pergunta “o que aconteceria se...?” Acrescenta ainda: “as narrações indicam o desenvolvimento das características e conseqüências da hipótese extraordinária sugerida ou se aplicam em encontrar resposta engenhosa ao problema que o fenômeno poderia causar” (ibidem, p. 242). Pelo que pode ser observado, em se tratando de crianças brasileiras – no caso as gaúchas das escolas pesquisadas – os elementos fantásticos presentes nos livros infantis, nos filmes, nos desenhos televisivos serviram igualmente como fonte de inspiração para o esquema das narrações e parecem incorporar traços estruturais das histórias fantásticas, os quais assemelham-se aos dos livros espanhóis do gênero. Passemos, agora, aos textos.

Sou ator

Se eu fosse um artista das tevês, eu queria viajar para lugares que quase ninguém fosse, eu queria saber falar em outras línguas, eu queria fazer viagens longas com amigos, fazer novas amizades.

Queria ter um carrão da Ferrari preto com desenho de fogo nas duas portas e queria ter uma moto arredondada na frente com quatro turbos.

Queria ter um imenso casarão que dava um pátio do colégio, queria ter um computador no meu quarto, um videogame e um rádio.

Queria ter um salão imenso que cabia duzentas pessoas dentro do salão e na cozinha seis pessoas [...].

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; W. R., menino)

Meu futuro na TV

Se eu fosse uma atora de TV, eu seria uma mulher muito saudável e teria uma casa bonita dentro e fora, uma casa no RJ, ía em qualquer lugar do Brasil, ia ao cinema todos os dias ver os filmes, seria uma mulher muito rica, seria famosa, trabalhadora, cuidaria das minhas coisas, comprava roupa, faria uma faculdade de médico, seria doutora de hospital, trabalhava na TV. E eu seria casada e teria filhos, moraria no Rio de Janeiro, seria uma mulher importante no Brasil inteiro, teria uma carreira muito boa e seria muito bonita, e me casaria com alguém, não sei quem. Comería fora e sairía no shopping para comprar roupa nova, seria uma mulher inteligente e atora de novela, comería comida boa todos os dias.

Meu trabalho seria muito bom e ganharia bem e daria tudo para o meu filho, e daria colégio particular, e daria tudo o que eles queriam, educava bem, daria dinheiro para eles comprarem o que eles queriam, levava eles para saírem no parque, pagaria faculdade para eles terem um futuro bom. Guardava dinheiro no Banco mais chique do Brasil, fazia o que eles queriam, teriam uma casa só deles, quando crescer teriam seu próprio dinheiro, casariam com uma mulher rica, esse seria meu futuro na TV.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; D. C., menina)

Juliana Paes

Se eu fosse alguém da TV eu queria ser a Juliana Paes. Mas eu não seria tão galinha quanto ela, eu usaria umas saias mais compridas.

E na novela *Celebridade* ela era legal, ela gostava muito do Vladimir e a Darlene também. Eu sei que a Jaqueline (Juliana) lutou muito por ele também, mas a Darlene gostava muito mais dele e ele também gostava dela, então por isso a Jaqueline ficou sozinha para deixar sua melhor amiga com seu amor.

Na propaganda da Skol ela está mostrando o símbolo da camisa dela e vem o Bussunda (Casseta) e quase beija ela. E se eu fosse ela já dava um tapa na cara dele, mas é a propaganda né, fazer o quê?

Eu acho que a maioria das gurias queriam ser ela ou a Débora Secco, elas são bem bonitas e legais. Eu tenho uma revista com uma entrevista da Ju e ela diz:

- Eu e a Débora não somos grandes amigas só na novela, mas também na vida real.

Nessa entrevista ela foi bem sincera, porque ela disse todas as coisas que ela gostava e o que ela não gostava.

Desde que eu li esta entrevista eu gostei muito dela, eu me lembro como se fosse hoje que eu li.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; A. P., menina)

A namorada do Felipe Dylan

Era um dia muito lindo quando eu conheci o Felipe Dylan, ele era um gato, ele me convidou para jantar.

Eu fui, nós começamos a namorar, passaram 8 anos. Ele me pediu em casamento, eu aceitei, nós nos casamos e tivemos filhos.

A gente ia muito feliz, eu chamava ele de Dylan, ele adorava que eu chamava ele assim, nunca esqueci o meu grande amor Felipe Dylan.

Nossos filhos morreram, nós ficamos muito tristes e nós fomos morar com a minha mãe, e ele também ficou muito triste.

Tempos depois minha mãe morreu, e eu fiquei muito triste e a gente foi para casa da mãe do Dylan.

E depois a gente esqueceu os problemas e eu fui com ele fazer uma viagem. Ele foi viajar para cantar, e eu me diverti muito.

Fim

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; J., menina)

Eu quero ser a Carolina Dieckman

Eu queria ser a Carolina Dieckman, e se eu fosse ela eu não estaria aqui hoje na 4ª série, eu estaria lá na Globo me preparando para fazer a novela Senhora do Destino.

Vamos fazer um exemplo: eu sou a Carolina Dieckman e vou escrever um texto como se eu fosse ela.

Eu sou a Carolina Dieckman e moro com minha mãe e tenho uma loja de barbies e tenho um carro, gosto muito de ficar na minha loja, eu não só trabalho na loja, mas trabalho de professora.

Minha mãe não trabalha porque eu gosto de sustentar ela, eu amo minha carreira e minha mãe. Eu namoro com o Guilherme da Malhação [...].

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Aquarela; R., menina)

No conjunto de textos acima, as metas são lançadas. Personagens enunciam sentidos que evidenciam o desejo de uma outra posição social, além da fama (ou muito mais do que isso), buscam outras experiências de acesso a bens materiais, a bens culturais. Em *Sou ator*, o personagem apresenta sua lista de pretensões, através de indícios do que julga ser importante: viaja para lugares diferentes, fala outras línguas, faz amigos, adquire uma Ferrari, compra um casarão. A referência de tamanho da mansão é o pátio do colégio, um espaço próximo e conhecido, grande na sua percepção, portanto, registrado na memória e acionado como exemplo. A casa tem salão para duzentas pessoas, cozinha para seis pessoas. Na lista constam objetos: videogame, computador e um rádio no quarto. Parece-me que a demarcação dos espaços é um elemento importante para esse narrador que almeja ampliar possibilidades de circulação e conforto na casa desejada. São caracterizações que podem estar expressando uma apreciação dos espaços exíguos, divididos com várias pessoas, assim como expectativas de superação dessas condições, que se constituem como uma experiência comum para muitas dessas crianças. Ao mesmo tempo em que valoriza esses espaços coletivos de convivência

(salão, cozinha), cuida, também, do campo privado (da sua privacidade), ou seja, deseja um quarto bem equipado, no qual há, entre outros objetos mais sofisticados, um singelo rádio.

Meu futuro na TV nos brinda com aspirações semelhantes. Uma atriz (*atora*) saudável deseja ter uma casa bonita por dentro e por fora; viaja pelo Brasil, assiste a filmes no cinema, fica rica e famosa, casa, tem filhos, desfruta de coisas boas, de comida boa todos os dias. Esses desejos são concretizados através de duas carreiras: a de médica e a de atriz; dá conta de suas atividades e planos com muita inteligência. A família usufrui esse sucesso, tendo acesso a uma vida segura, confortável, divertida. É um texto detalhado, extremamente rico em menções a discursos veiculados pela mídia. Estão nele presentes: saúde, mobilidade social, “educação de qualidade”, uma carreira de prestígio, beleza, consumo.

Nos demais textos as escolhas hipotéticas também são feitas com base na imagem de atrizes, de cantores, ou seja, com ênfase na figura de celebridades. Suas posturas são tanto enaltecidas, admiradas, quanto criticadas (lembre-se a crítica feita ao comportamento de Juliana Paes ao usar saias curtas, ao fazer propagandas sensuais vistas como provocativas). No relato há um destaque à impressão que a entrevista causou na autora, reforçando a admiração por Juliana Paes devido àquilo que a menina identifica como autenticidade; a relação entre fã e atriz torna-se mais próxima e afetiva pelo canal da escrita, ou seja, as respostas da entrevista criaram uma imagem positiva da atriz: *Eu tenho uma revista com uma entrevista da Ju e ela diz: - Eu e a Débora não somos grandes amigas só na novela, mas também na vida real. Nessa entrevista ela foi bem sincera, porque ela disse todas as coisas que ela gostava e o que ela não gostava. Desde que eu li esta entrevista eu gostei muito dela, eu me lembro como se fosse hoje que eu li.*

Aparece, também, em *A namorada do Felipe Dylon*, a hipótese de uma personagem que fica bem situada na vida, porque conta com a fama do namorado-cantor (Felipe Dylon), com quem se casa. Interessante notar a presença de um rosário de infelicidades (mortes) na vida do casal, que, ao final do relato, tem seu destino recomposto com um final tranquilizador, esquema largamente repetido nas histórias das crianças autoras desta pesquisa, muitas vezes “copiado” das próprias telenovelas, nas quais, além da vida real, inspiram-se, também, para criar esse mar de tragédias. Em *Eu quero ser a Carolina Dieckman*, a personagem marca a diferença geo-espacial de oportunidades que a hipótese implicaria: *Eu queria ser a Carolina Dieckman, e se eu fosse ela eu não estaria aqui hoje na 4ª série, eu estaria lá na Globo me preparando para fazer a novela Senhora do Destino.*

Os desejos a serem alcançados não são muito diferentes entre si – direito a conforto, beleza, corpos bonitos e saudáveis, roupas da moda, passeios, viagens, amigos, comidas boas

(todos os dias) –, mas entre estes estão elencados outros valores aprendidos e que parecem ter uma certa continuidade ao longo dos tempos, em determinadas culturas: questionar certas exposições de imagem, apreciar uma conduta feminina mais discreta (com “tolerância” em algumas situações, como as das propagandas, por exemplo), cuidar da mãe, casar, ter filhos, zelar pelo futuro dos filhos, exercer profissões prestigiadas em alguns contextos (medicina, magistério) – o contexto específico das próprias crianças-autoras.

Ainda, em um texto já apresentado no capítulo dois, no qual uma menina-autora descreve a hipótese de ser os cantores Mc-Marcinho ou Latino, há uma forte preocupação com o coletivo, ratificando, mais uma vez, as chamadas redes de ajuda mútua, as quais são muito presentes nas classes populares. Ao conquistar fama e riqueza, *ajudaria milhares de pessoas*. Cantaria até perder a voz, mas cuidaria, também, de sua exposição pública, evitando fofocas, aparições em demasia para *não enjoar*; não seria pedante como algumas cantoras e artistas (citou Adriane Galisteu) *que não encostam em um mal arrumado, nem pensar*. A fronteira entre *eu e o outro*, a fronteira da diferença social aqui é enunciada através da censura a atitudes de exclusão exemplificadas pela rejeição ao toque corporal nos mais pobres. Pode-se, neste contexto, visualizar novamente o *corpo-recado* (ROSA, 2004) de um outro ponto de vista, isto é, um corpo mal trajado – um corpo que não se enquadra em certos padrões –, não atrai aproximações, causa repulsa.

Não se trata de dizer que a mídia e seus discursos – porque neles se fala de beleza, riqueza, sucesso, fracassos, fragilidades, divisões – produzem integralmente os desejos manifestados nas histórias; trata-se, pois, de compreender que esses discursos, articulados com outros tantos, de outras instâncias discursivas, funcionam como uma rede de poder através da qual constituem gostos, modelos de comportamentos, expectativas de vida e de felicidade, produzindo, inclusive, esperanças... Sampaio (2000, p. 204) alerta para o fato de que, “para o público infantil que assiste à trajetória das minipersonalidades, esse lugar no mundo da fama pode se constituir num sonho ingênuo, sem maiores implicações, como sonhar em ser uma princesa, um ídolo de futebol [...]. Esse é o sonho de crescer e ser reconhecido”. Mas, para outras crianças, segundo a autora, o exemplo dessas celebridades – eu diria adultos e crianças – pode causar frustrações e angústias, na medida em que podem inferir o seguinte: os artistas são competentes, mas nem todas as pessoas são, podem ser como eles... A beleza, a riqueza e o sucesso de alguns poderiam fazer pensar, igualmente, nos limites que se impõem aos sonhos e possibilidades concretas de outros.

Costa (2005), ao discutir as subjetividades forjadas em uma cultura regida pelos apelos do mercado, destaca que a posse de mercadorias (imagens, objetos, condutas), com

visibilidade nos meios de comunicação social, produz um sentimento de pertença, ou seja, aquele que possui está inserido em uma comunidade de símbolos compartilhados. E aqueles que não possuem? Talvez, ao se projetarem tal como os personagens-celebridades referidos, essas crianças estejam, de algum modo, reinventando-se nessa cultura altamente desejável. Não estariam experimentando um outro diferente deles mesmos? Nos desejos que se “alcançam”, portanto, identifico, sim, uma distância entre as pequenas e grandes celebridades que serviram de estímulo às projeções enunciadas e as crianças-autoras; entretanto, aquilo que se “alcança”, enquanto personagem, por meio da escrita, além de mostrar uma trajetória cobiçada, mostra também identidades sendo negociadas, reivindicadas.

Mas, há ainda que se discutir sobre as fantasias que foram “vestidas”. Vamos a esses textos.

Eu no cinema

Na TV eu seria um ET com dois chifres.

Eu seria um jornalista no planeta Chocho, e no planeta Terra seria um policial que comia pizzas de peixe.

Eu moraria na Itália com minha mãe, que não é um ET.

Para fazer reportagens, saí do meu planeta Chocho e vim de nave para o planeta Terra e fui morar na Itália.

Estávamos jantando numa pizzaria, quando entrou um bandido armado para nos assaltar. Entrou gritando que queria o dinheiro e as pessoas se assustaram muito.

O ET ator jornalista policial, que sou eu, peguei a minha caneta, que eu trouxe do planeta Chocho, e com ela dei um tiro a laser na mão do bandido.

Levamos o bandido para o hospital e com meu relógio tirei uma foto do rosto dele.

Depois que o bandido foi preso voltamos para a pizzaria e terminamos o jantar.

Minha vida como policial no planeta Terra é bem legal.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Vida; D., menino)

Televisão

Eu queria ser o “Trants”, o menino do desenho “Dragon Ball Z”.

Ele mataria o “Madimbu” com um golpe chamado “kame-kame-há”.

Eu moraria no templo do “Kami-Sumá”.

Eu gostaria de ser ele porque: ele é muito forte e legal e pode se transformar em um super “Saiadim”. Ele tem poderes.

Essa aventura seria muito legal!

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Vida; E., menino)

As três espiãs Demais

Meu nome é Clouver. Eu e mais duas amigas, Sem e Alex, formamos as três espiãs demais.

Nós moramos todas juntas, num apartamento luxuoso, porque Jack nos mantém pagando nossas contas, cabeleleiro, piscina e etc... (para quem não sabe, o Jack é nosso chefe, nos manda para as missões.)

Num dia ensolarado, Clouver, Sem e Alex estavam passeando pela rua. Estava num dia muito quente. De repente, todos começaram a gritar, pois algo muito esquisito havia acontecido!

Jack ligou assustado para nós determos uma menina má que havia invadido um supermercado e pegado uma pessoa como refém.

As espiãs com os binóculos espiaram a menina pelo teto de vidro que havia no supermercado. Elas abriram a porta dos fundos e jogaram a bomba de gás que explodiu, deixando todos inconscientes, até a menina má, que soltou sua refém, uma criança.

Antes que a menina acordasse, elas a pegaram e com suas cordas amarraram ela e a levaram até a polícia.

Todos agradeceram a elas por ter salvado o dia, e as pessoas que foram infectadas pela bomba estão bem!

FIM!

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Vida; C., menina)

Piratas do Caribe

No ano de 1652, existia uma gangue de piratas chamada de Piratas do Caribe. Essa gangue era muito, mas muito má. Ela destruía tudo o que vinha pela frente. Todo mundo tremia de medo deles, menos eu e minha turma justiceira. Toda vez que eles faziam alguma coisa, nós íamos atrás deles, mas eles sempre fugiam. Um dia, quando eles estavam roubando um barco, eu e minha turma de justiceiros aparecemos e pegamos eles no flagra. Quando eles nos viram, saíram com o barco roubado a toda velocidade. Mas nós também tínhamos um barco e saímos atrás deles. Por sorte, conseguimos alcançá-los; nós ficamos lado a lado. Ouve uma mortífera batalha. Ficamos horas trocando tiros de canhões. Mas finalmente morreram todos os componentes dos Piratas do Caribe. Em compensação, morreram muitos homens da minha turma. Quando eu e meus amigos voltamos com o barco roubado, todos ficaram muito felizes e nos agradeceram.

(Proposta: *Se eu fosse um personagem de TV, eu seria...*, Escola Vida; G., menino)

O feitiço

Na história eu sou um menino com poderes mágicos que não tinham sido descobertos.

Um dia eu e meus amigos, G., E. e P., estávamos andando de skate, quando chegaram três caras. Chegaram e mandaram a gente sair dali, porque eles queriam andar ali:

- Não, não vamos sair, se quiserem podem vir andar com a gente.

Falamos nós quatro.

Eles falaram de novo para nós sairmos e falaram também que se não saíssemos iam nos bater.

Falamos outra vez que não íamos sair.

Eles começaram a correr atrás da gente, nós começamos a correr também, nós tentamos despistá-los, mas não deu, eles eram mais rápidos que nós.

Nós corremos, corremos, corremos, corremos e corremos um tempão, até que chegou uma hora que não vimos mais eles, estavam escondidos, mas nós pensávamos que tínhamos despistado eles.

Começamos a caminhar de volta para o lugar onde estávamos, eles nos seguiram escondidos, caminhamos tanto que nos perdemos, eles passaram por nós escondidos, se levantaram e nos deram um susto. Saímos disparando enquanto eles ficaram rindo. Quando se deram conta que tínhamos fugido, saíram correndo atrás da gente. Entramos num lugar e saímos num beco sem saída. Passou um tempo e eles nos encontraram, fiquei tão nervoso e com tanto medo, que, sem saber como, lancei um feitiço neles que os prendeu pelo pescoço na parede. Achamos o caminho de volta, e depois daquele dia, sempre quando tinha aquele sentimento, voltava aquele feitiço, e a cada dia comecei a controlá-lo.

(Proposta: *Tema Livre 2*, Escola Vida; J. P., menino)

Há nos textos em análise, como se pode observar, lugar privilegiado para a imaginação e a fantasia inspiradas, de forma muito evidente, pelos produtos culturais midiáticos (desenhos, filmes, seriados). Os elementos fantásticos são apresentados de forma intercalada com os da vida cotidiana. Em *Eu no cinema*, temos uma figura sob o formato de *três em um*, o ator, o jornalista e o policial; essas “identidades” são móveis, são acionadas e se deslocam de acordo com o problema a ser enfrentado (*o bandido da pizzaria*). Nesse enfrentamento, o personagem-policial conta com a ajuda de objetos animados (caneta que dá tiros, relógio que fotografa). Em *Televisão*, o narrador-personagem queria ser *Trants*, o menino do desenho *Dragon Ball Z*⁵⁹. Essa escolha está assim justificada: poderia ser forte e legal, transformar-se, ter poderes. Em *As três espiãs demais*, a personagem começa se apresentando (*Meu nome é*

⁵⁹ *Dragon Ball Z* e *Três espiãs demais* são desenhos que integram a programação da TV GLobinho.

Clouver) e, posteriormente, nomeia suas amigas. Chamo a atenção para a utilização de nomes em Inglês escritos nessas histórias, traço este que não se destacou nos textos dos alunos da Escola Aquarela, demarcando, talvez, uma diferença quanto à audiência de programações, mas também pouca familiaridade com um repertório de palavras em outra língua. Temos aí uma narrativa-conto. Tal como as personagens do desenho, as três meninas da história, chefiadas por Jack, assumem o estilo *patricinhas*, vivem num luxuoso apartamento, mas essa frivolidade não as impede de armar estratégias, enfrentar a menina má que invadiu um supermercado, usando uma criança como refém. Elas usam binóculos, soltam bomba de gás e capturam *a inimiga*. No desenho exibido na TV, as personagens também utilizam objetos animados em suas ações extraordinárias; esses *objetos-armas* remetem ao repertório de apetrechos relativos a cuidados estéticos (batons, escovas, entre outros, com efeitos especiais). Há um entrecruzamento de identidades sendo reconstruídas nesses textos: menina má, meninas *patricinhas* e poderosas – estas podem se despir desse perfil de vaidosas e lutar pelo bem comum corajosamente, mas... governadas por um homem. O deslizamento de marcas identitárias ocorre, mas esbarra na repetição historicamente produzida de imagens de quem pode, onde pode comandar quem. Em *Piratas do Caribe*, a fórmula da disputa entre o bem e o mal está novamente em cena: a gangue de piratas luta com os justiceiros. Tal como no filme, apresenta-se um vocabulário alusivo às batalhas marítimas e sangrentas – *mortífera batalha* onde morreram piratas e justiceiros, mas onde o bem venceu o mal. Em *O Feitiço*, mais uma história é contada. Importante verificar esse modo de dialogia com a proposta (Se eu fosse...), por meio do qual autores se deslocam do futuro do pretérito (da perspectiva de uma hipótese) para a narração de ações engenhosas que são superadas conforme muitas situações que compõem a série-fantasia – com seus mundos mágicos, repletos de cruezas inesperadas, de objetos excepcionais e insólitos –, assistida nos cinemas, na TV; lida, em alguma medida, nos livros e gibis. O menino-personagem de *O Feitiço* participa de uma trama de enfrentamento entre grupos; o medo e o nervosismo são enunciados. Poderes mágicos surgem, são necessários para resolver a situação de embate. Realidade e fantasia funcionam em um jogo de sentidos que lutam entre si, ou seja, usar um feitiço pode ser uma saída bem-vinda em um momento de dificuldade, mas esse “poder sobrenatural” não deve permanecer para sempre sendo exercido: *e depois daquele dia, sempre quando tinha aquele sentimento, voltava aquele feitiço, e a cada dia comecei a controlá-lo*. Como teria, então, sido visto e sentido, pelo menino, vencer os pares com um feitiço? Controlar raivas, medos e nervosismos com um feitiço talvez possa funcionar como prática aceita apenas em casos extremos.

Colomer (2003), ao tratar da fantasia moderna, refere que muitos autores utilizam o termo *realismo fantástico* para designar o modelo de fantasia surgido nos anos setenta. Para caracterizar o gênero, apresenta alguns traços identificados por Valriu (1994)⁶⁰: personagens transitam entre realidade e fantasia – existe uma relação entre o mundo mágico e o real (o policial janta em uma pizzaria) –, sabem que os fatos sucedidos superam uma realidade aceita (o menino aprende a controlar seus poderes mágicos); incorporam ações e objetos da tecnologia contemporânea (caneta-arma, bomba de gás).

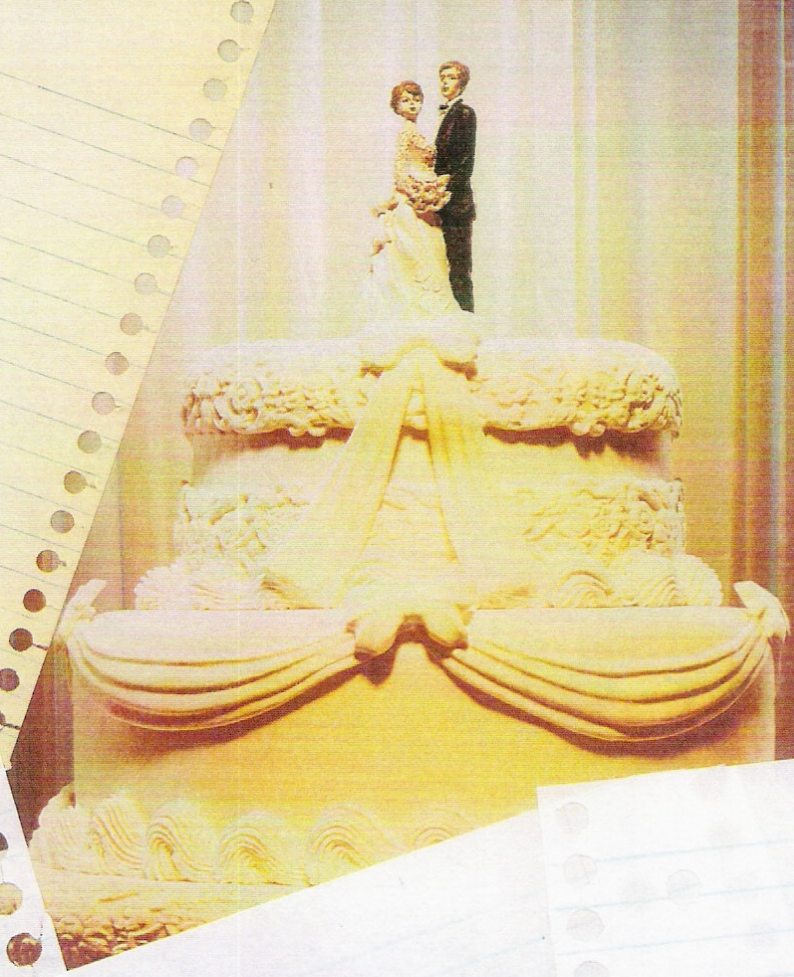
Não só nos desenhos, filmes e livros o realismo fantástico está sendo mostrado. Conforme Sampaio (2000), na publicidade brasileira há uma expressiva representação da *criança fantasiosa*, e através dessa representação a compreensão mágica do mundo, desejos e sonhos infantis são valorizados. Tal como as personagens inventadas nos textos desta pesquisa, a criança fantasiosa apresentada nos comerciais “participa de aventuras fantásticas, lutando contra monstros ameaçadores, assumindo a condição de personagem em seus sonhos e/ou brincadeiras, transformando-se em príncipes, princesas, xerifes, policiais, etc” (ibidem, p. 218).

Finalizando, reporto-me outra vez ao estudo de Orellana (1999), que identificou nas histórias escritas pelas crianças referências à classe social, referências essas marcadas pelos eixos pobreza e riqueza. As crianças pesquisadas pela autora escreveram sobre ganhar dinheiro, sobre crianças pobres que são transformadas em super-heróis que enriquecem no desenrolar da trama. Trataram a pobreza como condição passível de superação pelos fortes, inteligentes, talentosos. De forma semelhante, nos textos por mim analisados, as crianças também narraram sobre o desejo de enriquecer, de ascender socialmente, de conquistar conforto, acreditando que fama e sucesso poderiam gerar a superação de dificuldades econômicas. De outro modo, em outra abordagem de *Se eu fosse...*, autores realçaram poderes mágicos, astúcia, agilidade para superar perigos, transformando personagens em super-heróis, mas sem acentuar os pólos pobreza/riqueza.

Bombardeados que são, freqüentemente, com tantas informações (transmissões ao vivo de guerras, entre outros acontecimentos e calamidades), essas invenções, através de desejos e fantasias, podem funcionar como um mote apaziguador, como um espaço de compreensão dos acontecimentos, que, pela via da ficção, torna certos cotidianos absurdos mais suportáveis. De acordo com Sarlo (1997), a televisão – e nesse contexto de discussão eu incluiria outros meios de comunicação social – não resolve os problemas dos grupos menos

⁶⁰ VALRIU, C. *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene, 1994.

favorecidos, os desprotegidos (poderíamos aqui pensar nas crianças), mas propicia uma acolhida (ainda que “bem programada”), ofertando um “espaço de reivindicações e, também, indenizações simbólicas” (ibidem, p. 79) .



4. HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS

Saiba⁶¹

Saiba: todo mundo teve pai

Quem já foi e ainda vai

Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé

Gandhi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe

Índios, africanos e alemães

Nero, Che Guevara, Pinochet

E também eu e você

Foi impressionante a recorrência das narrativas de famílias no *corpus* desta pesquisa. A temática não apareceu apenas na proposta específica *Vou te contar uma história sobre a minha família*, mas também nas demais, evidenciando: fortes laços de convivência entre pais e filhos – incluindo aí os novos arranjos –, imagens de família como um porto seguro, conflitos, regras de controle, rituais. A menção às famílias já apareceu em textos de capítulos anteriores, mas neste darei um destaque especial a esses relatos. Escrevi *famílias*, no plural, porque as histórias são muitas e diferentes, embora os personagens sejam, quase sempre, os mesmos: pais, mães, irmãos, avós, tios, primos, animais de estimação. O trecho da canção-epígrafe traz um “recado” muito presente nos textos analisados: *saiba, leitor/a, todo mundo tem família, independente de formato, tamanho, cor, classe social; todo mundo tem e quer contar sobre ela*. Assim, pergunto: de que modo crianças de contextos socioculturais específicos narram experiências vividas no âmbito familiar, tendo como suporte de inscrição de significados textos escritos na escola?

4.1 Significados culturais das narrativas de família

Ouvi minha mãe contar repetidas vezes, em diferentes momentos, as histórias que marcaram a personalidade de sua avó materna, considerada uma mulher ousada para sua época. Lembro-me de ouvi-la dizer que a senhora Adalgisa pintava o cabelo, quando tal atitude ainda era pouco trivial entre mulheres, mais ainda entre homens, nos meados dos anos vinte. Lembro-me do relato dos quatro casamentos empreendidos por ela em um curto intervalo de tempo e também de uma história sobre algo semelhante a uma tatuagem que teria sido feita em seu corpo, chamando a atenção e suscitando comentários de familiares e amigos. Essas histórias mereceram ser repassadas e preservadas. Podem ter funcionado para nós, as mulheres da minha geração, como sinal da existência de controle tácito de comportamentos

⁶¹ Excerto de canção composta por Arnaldo Antunes e interpretada por Adriana Calcanhotto.

femininos – que deveriam ser regulados por meio de outras normas de conduta – mas também como um exemplo de quebra de tabus. De um lado, o modo de ser mulher da minha bisavó nos foi mostrado para que aprendêssemos a não ser daquele jeito. Havia no tom das narrativas o pressuposto: meninas, sejam discretas e recatadas! Por outro lado, essas histórias foram e continuam sendo contadas com um certo orgulho: vejam que vaidosa e ousada era a bisavó de vocês! Esse exemplo aponta para o caráter relacional, não essencial, das identidades. A identidade depende de um outro diferente (da diferença), para que tenha condições de existir (WOODWARD, 2000); no caso em questão, depende tanto de um outro que é o limite (aquilo que eu não posso, não querem que eu seja), quanto de um outro (ousado, interessante) que eu, desejo, desejaria ser.

As famílias contam as suas histórias. Contam histórias de parentes já falecidos, de figuras que, de algum modo, marcaram/marcam, por sua forte presença, o coletivo familiar. Nesses relatos fragmentados, são destacadas as características de cada família, são lembrados os nascimentos, as peripécias da infância, as festas comemorativas (casamentos, primeira comunhão, bodas, quinze anos), assim como os episódios inusitados e as situações de dificuldade e conflito. Essas histórias aparecem em diferentes espaços narrativos, são contadas com entusiasmo tanto durante os encontros informais (nas conversas de cozinha, de quintal, nas festas) quanto em ambientes ditos mais formais como, por exemplo, os funerais. Muitas delas são ocultadas em certos lugares e, para certas pessoas, constituem os chamados segredos de família. Mas algumas podem ser socializadas, transmitidas aos filhos, netos, amigos, terapeutas, padres, à professora, inclusive nos textos escolares. “A narração de histórias é uma forma através da qual a família se produz, se conserva e até se transforma” (LANGELLIER e PETERSON, 1997, p.72). Na perspectiva desses autores, a função narrativa é vista como uma prática discursiva produtora da cultura familiar. Nesse recontar, muitos discursos, tendo como fonte diferentes instâncias e épocas, são postos em circulação.

Nas escolas também se contam histórias. Ao longo dos anos, passam por ela alunos oriundos de algumas famílias que permanecem vivas na memória institucional, famílias que são facilmente identificadas por suas características singulares. Não raro escutamos em conversas entre professores: *essa menina é uma dos Silva, aprendeu a ler que é uma beleza; esse é um dos Oliveira, vai fazer a primeira série, no mínimo, duas vezes; fulano fala, fala, fala e não faz nada, é dispersivo como os irmãos*. Enunciados como esses, reiteradamente lembrados, cristalizam atributos de pertencimento a determinada família, ao mesmo tempo em que definem qualidades e comportamentos “adequados” ou não, “herdados” e até esperados: “assim são os fulanos de tal”! São histórias que perduram não pela sua consistência, mas

porque integram um repertório peculiar de casos, porque se repetem, explicam, dão uma causalidade, naturalizam aqueles comportamentos. Os textos escolares, por sua vez, também possibilitam a identificação de diferentes imagens de família coexistindo em histórias que narram tanto situações de satisfação e bem estar, quanto de tensão e conflito.

4.2 Imagens de um porto seguro

A família⁶² também é um construto da cultura e, conforme discutido anteriormente, se conserva na e pela cultura. O exercício da maternidade e da paternidade vai se modificando em cada época, em cada contexto particular. A família instituída na Modernidade ocidental, a qual congrega pais e filhos e cuja base é o casamento, zela por todas as pessoas que dela fazem parte, tendo no seu comando um chefe. É nessa família que se vai desenvolver um espaço de afetos, um disciplinamento muito ligado a cuidados da criança: “amar e exigir, satisfazer e negar são dois modos de relação estreita entre adultos e menores” (SACRISTÁN, 2005, p. 120). São vários os discursos que produziram/produzem as novas práticas familiares. Já no século XVIII, por exemplo, com o objetivo de evitar um elevado número de mortes, os discursos médicos colaboraram para a manutenção de uma infância com saúde, prescrevendo cuidados para com os recém-nascidos. Para o Estado, a emergência desses discursos e a prática desses cuidados interessavam, na medida em que uma população infantil bem protegida e orientada seria útil à sociedade. Assim, as nutrízes – amas-de-leite que substituíam as mães ricas e ocupadas com outros afazeres – como responsáveis pela amamentação e pelo atendimento das crianças, passam a ser, então, foco de atenção, para que outras providências fossem tomadas na administração da infância (DORNELLES, 2005).

É nesse quadro que se impõe uma presença materna mais efetiva, um outro jeito de ser mãe, e com essa imposição passa a existir, também, um outro modo de ser criança na família. Entretanto, o investimento nas mães que cuidam seus filhos não teve as mesmas implicações para mulheres de diferentes grupos sociais. Para algumas (as da elite) a ocupação com os filhos evitaria o envolvimento com outras idéias que não servissem aos objetivos da maternidade. Para as mulheres pobres, que não teriam condições de cuidar de suas crianças, a situação resultou na interferência do Estado, que, por vezes, substituiu-as, implantando políticas de assistência. De acordo com Sacristán (2005, p. 119), “o papel da mãe estava exposto à vigilância da sociedade e submetido ao discurso da ciência”. Dornelles (2005, p.46), corroborando a visão do autor, argumenta que “são estes modos de regulação estatal ou de

⁶² Sobre história da infância e da família, cf. ARIÈS (1981); Para uma retrospectiva dessa história articulada com questões contemporâneas sobre infância, cf. BUJES (2002b).

controle da família, que, na Modernidade, vêm explicar a emergência de técnicas minuciosas de educação de mães e a conseqüente imposição de uma forma de educação que é a escolar”. Esse investimento na “educação” de mães que acumulam responsabilidades persiste ainda com força na contemporaneidade. Meyer (2005, p. 150), ao discutir os efeitos conflitantes das visões mais abertas de família nas políticas públicas, visões essas resultantes da mobilização de diferentes grupos da sociedade civil, chama a atenção para a “naturalização” da ausência dos pais nas famílias mais pobres, o que tem gerado movimentos distintos. No que diz respeito à sobreposição de deveres, a autora argumenta que:

A noção de ‘indivíduo mulher-mãe’ parece supor, com força renovada, a existência de ‘um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos’ – a mãe como parceira do estado, a mãe como agente de promoção de inclusão social, a mãe como provedora do núcleo familiar e a mãe como principal produtora do cuidado, educação e saúde de suas crianças.

Tendo como preâmbulo alguns marcos históricos da constituição da família moderna, especialmente no que diz respeito à instituição da mulher-mãe, figura muito presente nos textos escolares desta pesquisa, passo a discutir um pouco mais a noção de família que foi se desdobrando em diferentes momentos, instâncias e discursos. As famílias continuam a existir, estão bem presentes na contemporaneidade, mas funcionando de diversos modos no que se refere à divisão de responsabilidades, ao exercício da maternidade/paternidade e à sua própria constituição. No entanto, a continuidade da instituição, dentro dessa diversidade organizacional, atrai olhares, críticas, gera análises, implantação de políticas públicas; enfim, produz discursos que, muitas vezes, acentuam a falência da família, que estaria implicada no “abandono” de crianças. Fonseca (1999, p.256), em seu texto *O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família*, questiona premissas do senso comum tais como: “se existem crianças abandonadas, quem abandonou foi a família”. Afirmo também que já foi amplamente demonstrado que grande parte dos “meninos de rua”, geralmente fadados ao título de abandonados, mantém contatos esporádicos com seus familiares. Sugere a autora que a família permanece viva, mas que é preciso saber, então, de que família se trata: “a prolicidade insistente, os des e re-casamentos, o emprego irregular... tudo converge para confirmar a imagem da família “desestruturada” como causa evidente do abandono” (ibidem, p. 256).

Steinberg e Kincheloe (2001) chamam a atenção, em suas análises da cultura infantil, para o fato de que os valores familiares tradicionais – pais trabalhando fora e mães em casa cuidando dos filhos – serviram “gloriosamente” aos objetivos e discursos conservadores num

determinado momento. Ora, se aqueles valores são incompatíveis com as possibilidades econômicas atuais, nem por isso é preciso transformar os novos formatos familiares em alvo de críticas negativas.

As abordagens sobre família permitem entrever, também, algumas tendências que fazem parte da Modernidade ocidental, incluindo nessas generalizações a família brasileira: pais e filhos adultos convivem mais tempo do que antigamente; re-casamentos institucionalizam novos arranjos familiares, mas persistindo uma valorização de laços familiares (FONSECA, 1999). No contexto das diferentes formações familiares, encontram-se as crianças do cenário contemporâneo: de um lado, as “crianças absolutas”; segundo Fonseca, as que não dependem de outrem – por exemplo, os “pequenos ratos”, rodando ao léu pelos estacionamentos dos *shoppings centers* à tarde, enquanto seus pais trabalham, com ou sem culpa por tal situação (SENNETT, 2002); de outro lado, as “crianças vitimizadas”, as que sobrevivem como podem, as que são constantemente associadas à pobreza.

Entre esses pólos, certamente, existem outros modelos de infância que apontam a família como um espaço sociocultural que permite diálogo, satisfações afetivas como a segurança emocional, o prazer de estar com os pais, sob sua proteção e cuidado, onde os conflitos, as regras de controle e os rituais fazem parte das experiências familiares. Foi justamente essa situação de contexto familiar que encontrei nos textos pesquisados. Quero destacar que a menção à família apareceu nos textos escritos pelos alunos das duas escolas; entretanto, com abordagens diferenciadas, tendo em vista o modo como foi introduzida a proposta nas turmas⁶³. Não é demais lembrar novamente que, além das instruções e discussões prévias sobre a temática, as quais, sem dúvida, podem propiciar determinadas abordagens, fazem-se presentes, também, no momento da enunciação, diferentes gestos interpretativos que não podem ser previstos, gestos que se constituem progressivamente durante a montagem do texto (a cenografia). Além disso, as experiências de convivências no dia-a-dia resultaram em histórias peculiares para cada grupo.

Proteção, cuidado e afeto

A dimensão da proteção, do cuidado e do afeto presente na relação adulto/criança ficou bem evidenciada nas situações narradas. Diálogos, orientações, gestos de espera e escuta, por parte dos adultos e de obediência, lembrança e preocupação, por parte dos filhos

⁶³ Lembrando: para a execução da proposta específica *Vou te contar uma história sobre a minha família*, as crianças da Escola Vida (privada) discutiram sobre a problemática da infância; as crianças da Escola Aquarela (pública) apenas receberam a instrução de contar uma história sobre sua família.

(licença para realizar certas atividades, presentes para os pais), sinalizam uma maior visibilidade dos lugares de adulto e de criança, de pais e filhos e das atribuições que competem culturalmente a cada um (DALLA ZEN e HICKMANN, 2004).

Os pais, enquanto personagens, de um modo geral, foram apresentados exercendo uma autoridade bem enfatizada e posicionados como provedores do sustento da família e como solucionadores de problemas. Ao mesmo tempo, a eles foram atribuídos outros traços, o que sublinha as múltiplas posições possíveis de serem exercidas em determinados contextos. Nas palavras dos narradores, são educativos, trabalhadores, bacanas, legais, bravos, engraçados – contam piadas, mesmo que sejam sem graça⁶⁴ –, companheiros de diversão, severos – dão castigo, batem.

Mas, também apareceram fissuras nos discursos de paternidade responsável, como o caso de um personagem pai ao ser referido como desempregado, sendo esse fato apontado como motivo da separação do casal. Aí está manifesta a voz da filha-narradora:

O que eu tenho para contar sobre a minha família?

Minha família tem 4 pessoas que moram comigo: é a minha mãe L., o meu padrasto J., a minha irmã G. e eu.

A minha avó, o meu avô, a minha dinda e o meu dindo moram em casas separadas. A minha mãe se separou do meu pai porque ele não trabalhava e não ganhava dinheiro. Depois de muitos anos, a minha mãe foi trabalhar no GBOX e lá ela conheceu meu padrasto J., pois eles se conheceram, namoraram e ficaram juntos. Um dia eles escolheram ter um filho/a [...].

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; L., menina)

Neste relato, é visível uma pressão historicamente naturalizada sobre que significa ser homem e ser mulher, ou seja, ser homem significa trabalhar, prover, garantir a segurança econômica, enquanto ser mulher não envolve tais requisitos necessariamente; ou ainda, uma mulher pode ter que vir a assumir tais responsabilidades em caso de situações impostas pelo cotidiano. Sobre esse discurso de pai provedor, é importante verificar que articulação com outros discursos pode estar presente. Dentro da diversidade de conceitos sobre família, encontra-se o da família monolítica referido por Langellier e Peterson (1997). Esse modelo reafirma o núcleo familiar, os laços de amor e união, o lar protegido e organizado pela divisão sexual de trabalho, por um marido provedor, e os seus efeitos podem ser identificados através da argumentação presente no texto citado acima, a qual aponta o não ganhar dinheiro para o sustento da família como uma das causas do rompimento da relação conjugal. Além dessa

⁶⁴ Opinião de um personagem filho, em tom de ironia, sobre as piadas sem graça contadas pelo seu pai.

questão de gênero, chamo a atenção para o fato de que alguns assuntos considerados tabus, em outros tempos, estão sendo agora mais discutidos sem fronteiras de idade, e por esse motivo se fazem presentes nos textos, como é o caso das separações, bem como de suas possíveis causas e implicações.

Os autores, recorrentemente, inventaram personagens mães, avós, mulheres de quem, com quem tanto falam. Essas mães que se preocupam, que protegem e cuidam podem estar representando um ícone de mãe, podem ser um símbolo de uma maternagem única, mas concretizada diversamente: pela mãe biológica, pela vizinha, pela avó, pela tia, pela madrasta, vivências comuns e características dos novos arranjos familiares nas diferentes classes sociais.

As personagens mães também foram reinventadas sob o fluxo da diversidade de identidades. Houve relatos sobre mães que trabalham fora, uma imagem que corresponde às experiências das famílias contemporâneas. Foram nomeadas como exigentes, organizadoras e reguladoras da vida familiar, chatas e legais, criativas, certinhas. Apareceram exercendo a coragem em situação de perigo. São mães que cuidam, alimentam, intervêm nas brigas, mas que também são vistas como estressadas e nervosas – desmaiam, choram em situações de dificuldade –, o que permite entrever, eventualmente, uma posição de fragilidade, realçada em alguns episódios.

Contexto – narrador-personagem conta sobre sua mãe: *Eu e a minha mãe somos amigos, mas quando ela se irrita, ela fica estressada por qualquer coisa.*

Contexto – episódio de um sonho em que primeiro a personagem-filha, G., foi levada ao mar porque foi encantada por uma sereia, logo em seguida acontecendo o mesmo com seu irmão C., ambos salvos pelo pai: *Calma, mulher, eu vou trazer a G. de volta já que você quer. A mãe de C. só chorava de tanta tristeza.*

A dimensão do estresse, do nervosismo e do destempero parece estar em harmonia com uma imagem feminina bastante difundida em histórias sobre mulheres. Em Foucault (1998, p.114) encontramos argumentos para essa dimensão.

A personalidade investida em primeiro lugar pelo dispositivo de sexualidade, uma das primeiras a ser sexualizada foi, não devemos esquecer, a mulher ‘ociosa’, nos limites do mundo – onde sempre deveria figurar como valor – e da família, onde lhe atribuíram novo rol de atribuições conjugais e parentais: assim apareceu a mulher ‘nervosa’, sofrendo de vapores, foi aí que a histerização da mulher encontrou seu ponto de fixação.

Os avós, mas principalmente *as avós*, ganharam, como já referido, certo destaque nas relações familiares. Nas histórias dos alunos da Escola Vida, integraram-se ao dia-dia dos narradores-personagens, dividindo, às vezes, o mesmo espaço de moradia. São apresentados

como pessoas dinâmicas, inclusive sendo mencionadas algumas de suas atividades profissionais: *Na minha casa moro eu, a minha mãe e a minha vó; Meu avô é cabeleireiro.* Nas narrativas dos alunos da Escola Aquarela, a mulher-avó foi descrita como figura importante no exercício da maternagem, sendo companheira nas atividades de lazer, cuidando dos netos quando a mãe não tem condições, promovendo festas de aniversário, comprando roupas, fazendo agrados (prometendo balas após receber o salário), protegendo em situação de perigo e dificuldade, como na história citada no capítulo anterior em que a avó intervém na briga e acaba morrendo e como em uma história na qual a avó acalma a neta que ouviu vozes estranhas durante a noite. Esses discursos trazidos na sua representação direta⁶⁵ e constitutiva demarcam a imagem das avós como mulheres produtivas, ágeis, solidárias, não vulneráveis, o que de certo modo rebate discursos que acionam a incapacidade, a impossibilidade, quando se trata de mulheres mais velhas, não raro associadas à figura da avó. Esta, portanto, parece ser uma associação inadequada, na medida em que não é possível fixar comportamentos e atitudes referentes a identidades etárias, sobretudo, quando se examinam as condições e configurações das famílias mais recentes, onde os casamentos, em alguns contextos socioculturais, acontecem muito cedo, fato que implica a presença de pais e avós relativamente novos em termos de idade.

Os demais parentes (tios/tias, primos/as etc.) fizeram parte das narrativas, aparecendo nos relatos sobre a configuração familiar (Escola Vida) e interagindo em outras situações, como já referi, necessárias à trama (Escola Aquarela): nos diálogos, nas festas, nos passeios, nas brigas. A seguir, apresento um conjunto de textos que destaca a mulher (mãe, avó, tia) exercendo uma posição de protagonista.

Uma noite muito estranha

[...] ela bateu na porta da minha casa, eu estava sozinha, eu fiquei com muito medo.

De repente ela disse eu sei que você está aí.

Eu não respondi nada, e aí a minha vó chegou.

Ela disse:

- O que foi que aconteceu?

Eu respondi:

- Uma mulher estranha estava aqui querendo falar comigo.

⁶⁵ Ao referir discursos em sua representação direta, estou me reportando à heterogeneidade/intertextualidade marcada, às marcas lingüísticas explícitas no texto; ao referi-los na sua forma constitutiva, estou me reportando a uma heterogeneidade/intertextualidade não marcada explicitamente, mas cujas estratégias discursivas permitem entrever outros discursos, outra vozes. Sobre heterogeneidade, cf. Authier-Revuz (1990); sobre intertextualidade, cf. Nogueira (2002).

Chegou a noite, um barulho muito estranho.

Eu chamei minha vó rapidamente.

Ela respondeu:

- O que é S.? Eu ouvi um barulho.

Fui olhar embaixo do carro e gritei:

Chame a polícia, por favor!

Minha avó chamou, mas não tinha nada.

Depois nunca mais ouvi nenhum barulho, graças a Deus.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; S., menina)

Minha família

A minha família é muito legal, e às vezes se alguém da minha família está doente todos nós cuidamos, porque sabemos quanto está precisando de ajuda.

Como uma vez, quando eu estava viajando lá a onde eu nasci. A minha mãe tinha hospedado duas pessoas na minha antiga casa.

Ela tinha dado uma parte do pátio dela.

E daí eles ficaram umas 3 semanas. Uma vez minha mãe foi para o serviço e os dois ficaram na casa que eles fizeram.

Só que minha mãe não sabia que naquele dia ela ia ser roubada pelos dois hóspedes que ela ajudou. E a minha mãe tinha me falado que eles tinham pulado a janela do banheiro e tinham roubado um rádio, alguns eletrodomésticos e outras coisas. Não roubaram a televisão porque era muito pesada.

E um dia o meu tio veio um pouco estressado do trabalho e foi brigando com todo mundo. E bem na hora que ele foi comprar carne lá embaixo passou um camburão e botaram o meu tio na revista. E o meu tio não quis aceitar isso, e já foi batendo boca com os policiais. E os policiais falaram para ele: vamos levá-lo para a delegacia. E aí foi um fuzuê, todo mundo foi atrás do camburão.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; R., menino)

Minha história

Minha história. Meu nome é E. A., vou contar uma história minha.

Faz algum tempo. Eu estava brincando com meus amigos, daí o L. caiu do skate, e daí o skate deu na minha perna.

Passou um tempo, e saiu hematomas nas minhas pernas, e daí eu contei para minha mãe, ela chamou o L. para conversar. Sua tia que fica com ele, e os irmãos dele, vieram cheios da razão. Minha mãe não quis dar nela.

Outro dia, veio Márcia e Fabrício querendo briga, e eu e minha mãe demos queixa. Enquanto isso, eles invadiram nossas casas.

Daí nós começamos a brigar. Fabrício foi tirar a arma, minha cunhada chamou meu irmão, ele deu duas facadas, e ele foi atendido e acabou.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; E., menino)

Minha família

Um dia meu irmão sofreu um acidente com um carro, foi numa sexta-feira e o guri foi avisar minha mãe num sábado, porque o meu irmão disse que não era pra avisar ela antes, se não ela ia ficar nervosa. E ela foi ver meu irmão. Eu e minha mãe, eu também fiquei triste, mas eu comecei a rir. Ele disse pra mim: por que tá rindo, tu achas que é brincadeira? Se fosse contigo tu ia chorar.

[...] minha mãe ia ver como ele estava, levava comida pra ele. Ele ficou um bom tempo lá na casa do patrão, cuidaram bem dele, tratavam ele com amor e carinho [...].

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; E., menina)

A história da minha família

Em 91 o meu irmão nasceu, ele nasceu com problema no pênis, ele mijava em três lugares. A minha mãe não teve condições de criar o meu irmão e a mãe adotou o meu irmão pra minha avó. Antes de ela ser a minha avó, a minha mãe se casou com o filho dela, e nasceu eu, a A., no dia 25 de setembro em 1994.

A minha vó criou o meu irmão. Deu roupa, deu calçado, cada ano que ele fazia aniversário ela sempre fazia festa. Ele cresceu, não obedecia mais. Ela ligou para minha mãe e falou: eu não quero mais o W.

A mãe falou: eu vou buscar o W. Então já levou mais passagens. Ela foi no dia 2 de agosto de 2004 e nós viemos. A mãe foi no colégio e nós entramos no dia 16, foi numa segunda-feira e o meu irmão vai fazer a cirurgia nas férias para não perder as aulas.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; A., menina)

Minha família

Era uma vez nós, queria dizer a minha família. Fomos viajar, estava todo mundo no carro. Já na metade do caminho, quando um susto! Era um homem jogado no chão, nós abrimos a porta do carro e vimos ele atirado no chão. Botamos ele dentro do carro, e fomos e fomos, estávamos na metade do caminho, quando a minha mãe estava dirigindo o carro e vê que o moço acordou e botou uma faca no pescoço de minha irmã. Minha mãe parou o carro rapidamente, quando ela olhou para trás o homem disse:

- É um assalto!!!

Minha mãe disse:

- Pára tudo! Seu ladrão de uma figa!

Ela puxou um cabo de vassoura, e deu só de cabo de vassoura no lombo dele. Toma seu vagabundo, seu salafrário de uma figa, some daqui e nunca mais me aparece aqui, nunca mais!!!

E não é que o danado não sumiu mesmo!

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; J., menina)

O que se identifica nessas histórias é uma diversidade de arranjos e posições de comando, alargando, muitas vezes, os limites da família nuclear tradicional, onde a voz masculina determinaria a dinâmica dos acontecimentos. Mas, esses outros modos de convivência não deixam de reforçar a valorização persistente da manutenção dos laços de família, seja na proteção e cuidados afetivos das crianças (filhos e filhas, netos, sobrinhos), seja nas redes de ajuda estabelecidas por consangüíneos e por terceiros em caso de necessidade, como nos casos das avós que tomam conta dos netos, da mãe que cedeu um pedaço do seu terreno (pátio) para outra família, do patrão que hospedou um jovem empregado em situação de convalescença, da tia e de irmãos que “tomam as dores” de um menino, porque a mãe de um amigo lhe chamou a atenção. Também nos momentos de perigo essa mulher ativa e vigilante se apresenta com muito desembaraço, tal como na situação em que uma mãe, com informais e apimentados insultos verbais e armas domésticas utilizadas, enfrenta corajosamente um assaltante durante o percurso de uma viagem de lazer: *Minha mãe disse: - Pára tudo! Seu ladrão de uma figa! Ela puxou um cabo de vassoura, e deu só de cabo de vassoura no lombo dele. Toma seu vagabundo, seu salafrário de uma figa, some daqui e nunca mais me aparece aqui, nunca mais!!!* Destaco, ainda, a dimensão de veracidade das histórias narradas, possivelmente vividas e/ou observadas no contexto no qual estão inseridas

essas crianças. Os próprios textos assinalam tal dimensão: *Minha história. Meu nome é E. A., vou contar uma história minha.*

Uma outra dimensão importante dessas histórias de cuidado e proteção se faz notar na maneira através da qual os conflitos são resolvidos, ou seja, nem sempre os acordos verbais funcionam como fonte de resolução dos problemas ocorridos. Nas histórias dos alunos da Escola Aquarela, como se leu, as brigas envolvendo a força física fazem parte da vida dos personagens em suas interações cotidianas: *Daí nós começamos a brigar. Fabrício foi tirar a arma, minha cunhada chamou meu irmão, ele deu duas facadas, e ele foi atendido e acabou.* Para compreendermos a situação de brigas, “fofocas” e intrigas caracterizando um modo peculiar de convivência, refiro, novamente, o estudo de Fonseca (2000) sobre vilas populares de Porto Alegre. Nessa pesquisa a autora também observou que homens e mulheres daquele contexto social gostam de contar suas proezas, gabando-se de sua força física. As situações de violência entre eles têm uma outra lógica – que não significa a ausência de certos parâmetros –, mas tais situações são bem aceitas, ou pelo menos previstas para a resolução de problemas, assim como, por outro lado, a “fofoca”, predominantemente comandada pelas mulheres, significa o reforço de um sentimento de identidade coletiva, ao possibilitar a criação de uma história social do grupo (lembre-se da mãe e da tia protegendo crianças de suas famílias). A dimensão da força física, da violência e do perigo me pareceu bem presente nos relatos de brigas entre vizinhos, de situações de envolvimento com a polícia, de circulação de armas (revólver, facas) no ambiente familiar, fato que corresponde às impressões relatadas pela professora da turma sobre as experiências cotidianas das crianças autoras. Notei, igualmente, que as armas mais perigosas foram manuseadas pelos personagens masculinos, enquanto agressões físicas e armas domésticas foram mais utilizadas pelas mulheres, o que poderia estar demarcando diferenças de gênero em relação ao que é permitido ser usado por mulheres e homens para defenderem a si próprios e seus familiares em algumas situações específicas. Mas, o cuidado e o afeto são exercidos reciprocamente, ou seja, os filhos lembram de seus pais em determinadas ocasiões, preocupam-se com eles, fazem agrados como nos exemplos a seguir.

[...] lá no planetário tinha umas fitinhas para vender e eu comprei uma pra minha mãe e uma pro meu pai.

(Proposta: *Passeio*, Escola Aquarela; F., menina)

[...] a gente estava lá no clube comendo salgadinho, que a tia mandou nós pegarmos tudo que nós queríamos, e nós pegamos. E eu comi e fiz um prato para minha mãe.

(Proposta: *Tema livre 2*, Escola Aquarela; G., menina)

Outro aspecto que vale destacar, dentro das configurações familiares, é a menção à situação de des-casamentos e re-casamentos. A inserção de padrastos, enteados, meio-irmãos, namoradas dos pais, avós emprestados foi bastante aludida pelos narradores-crianças, fato que acentua as diferentes formações e suas implicações: a persistência na constituição de uma família, a importância do investimento nessa instituição, como pode ser confirmado no exemplo a seguir, representativo de muitos outros: *Meu pai se separou da minha mãe já faz bastante tempo e tem outra namorada e eles já têm um filhinho.* (Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; menino).

Nos relatos das crianças da Escola Vida, o tempo que os pais dispõem para os filhos foi indicado como problema que interfere nas relações de convivência. Em uma das histórias, uma personagem filha se queixa do dia-dia complicado da família devido ao fato de todos exercerem diferentes atividades: os pais trabalham fora, os filhos estudam. A menção acentuada à profissão, às viagens dos pais, pode estar acionando discursos circulantes na mídia, nas campanhas, em alguns manuais de educação sobre a “imprescindível” presença dos pais no dia-a-dia da família, discursos que preconizam as condições necessárias para se educar uma “criança saudável”, colocando em relevo, por meio dessa retórica, “a problemática da infância” tratada de forma intensa e recorrente em diferentes segmentos sociais. Vejamos o texto abaixo.

O que eu tenho para contar sobre a minha família?

Na minha família tem 5 pessoas como minha mãe, pai, irmã, irmão e eu. Nós somos uma família muito complicada, porque minha mãe trabalha todos os dias, o meu pai também, a mana estuda, o mano também, e eu estudo. Assim já é complicado demais, mas eu sou feliz assim, mas não tão feliz porque eu estou longe da minha família, eu quero ficar mais perto dela [...].

(Proposta *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; I, menina)

Regramento da infância

Exemplos significativos de um mundo regrado durante a infância, evocando as situações de conflito, o espaço para reclamações, podem ser bem observados nos textos em geral, mas principalmente nos relatos das crianças da Escola Vida. Essa marca neste grupo pode ter sido evidenciada devido às condições de produção textual mencionadas – escrever a

partir da discussão sobre problemas da infância –, o que abriu espaço para as vozes sociais que instituem tanto a criança que exerce seus direitos, quanto “a criança vitimizada”. Os conflitos, nesses textos, foram mencionados e destacados nas relações entre adultos e crianças: personagens pais educando seus filhos; crianças reclamando da imposição de regras, mas, por outro lado, compreendendo castigos, inclusive os físicos, como atitudes de proteção da parte dos familiares. As tensões envolvendo exclusivamente adultos foram referidas apenas no que diz respeito às separações. Em sintonia com a faceta de uma criança que exerce direitos estabelecidos legalmente – difundidos, principalmente, na mídia – há exemplos de trechos que mostram protestos, inclusive irônicos, sobre o controle do tempo nas brincadeiras, sobre a insensibilidade adulta com relação às aprendizagens infantis, sobre a impossibilidade de exercer uma certa autonomia, como os que seguem:

[...] Lá em casa tem uma regra que é dormir lá pelas dez e meia.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, escola Vida; D., menino)

O que eu tenho para contar sobre minha família

Na minha família é tudo muito calmo, mas às vezes meus pais são um pouquinho chatos. Pois é, às vezes, não todo dia, encontram algo para reclamar. Bom, primeiro o meu pai me força a andar de bicicleta quando eu não quero, e quando eu caio nem é capaz de me ajudar, só fica dizendo ‘vamos, levanta’, que coisa mais chata isso. Depois é minha mãe, não deixa eu fazer nada [...], por exemplo, eu quero ir na casa da fulana porque ela me convidou para fazer um trabalho, advinha só, ela não deixa. Reclama quando a gente não faz nada. Ah, que peninha dela! Pena porque ela fica toda manhosa quando reclamamos de sua comida. Não agüento esses dois chatos!

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; C. menina)

[...] Só tem uma coisa que eu não gosto, é que eu não posso jogar videogame mais de uma hora.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; G., menino)

[...] Num dia desses o meu padrasto, só pra implicar comigo, brigou porque eu mexi no computador, até parece que ele é o dono do computador. A minha mãe diz toda hora que é brincadeira, mas eu não gosto desse tipo de brincadeira.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; L., menina)

Neste último excerto, a mãe assume uma posição de quem contemporiza a situação, para manter uma aparente tranquilidade nas relações conflituosas, o que reforça uma identidade feminina construída a partir de discursos que marcam a capacidade que as mulheres têm de agregar, conciliar, desfazer tensões. Ao se referirem sobre as histórias familiares, Langellier e Peterson (1997, p. 73) afirmam que essas narrações não são uma mera realização estética ou uma descarga sócio-emocional para os membros da família. Tais histórias funcionam como práticas de controle social. Segundo a argumentação dos autores:

As histórias e sua narração geram e reproduzem a família ao legitimar sentidos e relações de poder que privilegiam, por exemplo, a dos pais sobre os filhos, a dos homens sobre as mulheres e a da família de classe média branca sobre estruturas familiares diferentes. Ao mesmo tempo em que a narração familiar participa do controle social da família, também pode suscitar resistência e táticas que impugnem os sentidos e as relações de poder dominantes.

É possível identificar, nos excertos dos textos acima, esse jogo de controle e de poder nas narrações sobre as relações entre os membros da família: nos discursos dos pais em relação ao comportamento dos filhos, nos discursos dos filhos em relação às atitudes dos pais. Esses discursos narrados, contestados, reproduzem, estabilizam e modificam, ao longo dos tempos, as práticas familiares no âmbito do social. Mas, essas vozes determinadas das crianças que às vezes impugnam “o poder dominante”, o dos pais sobre os filhos, coexistem com ecos de discursos sobre a família que protege, que garante e zela pela felicidade dos infantes. Parece haver um entendimento de que os pais, mesmo tomando atitudes desagradáveis de punição, de opressão, sob o ponto de vista infantil, fazem-no porque querem o bem dos seus filhos, porque os amam. E os filhos, por sua vez, admitem e legitimam esses ensinamentos, valorizando-os e retribuindo essas lições de vida com seu amor incondicional. Seguem excertos dessa visão.

[...] Algumas vezes eu incomodo muito e o meu pai e a minha mãe eles me põem de castigo, mas eu sempre peço desculpas.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; L., menino)

[...] Sabe, a minha mãe, ela às vezes bate em mim, mas ela bate porque me ama.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; L., menina)

[...] Como eu estou dizendo [queixas] parece que minha família é a pior coisa do mundo, mas não é, eu amo minha família.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; J. , menina)

[...] Alguma reclamação da minha família eu não tenho, porque eu sei, se o meu pai ou minha mãe brigarem comigo é pro meu bem, eu sei muito bem disso, o importante é amar e respeitar todos.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; A., menina)

São exemplos ricos de uma construção da “consciência de si”, que, no dizer de Larrosa (1996, p.464), “está relacionada com o modo como nos compreendemos, que é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos”, e ainda, a consciência de si está implicada, também, na relação que esse nosso repertório auto-interpretativo estabelece com outros textos, textos estes atravessados por discursos produzidos em diversos lugares do social – família, escola, igreja, instâncias midiáticas. Na direção de outros argumentos sobre as condições de uma incorporação das regras pelas crianças, vejamos o que refere Veiga Neto (2003b, p.116) ainda a respeito da sociedade disciplinar.

De tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um tempo certo para cada coisa e cada ação que praticam, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhe ensinamos, elas, enfim, serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão.

Nesse exercício de autodisciplinamento estão incluídos o entendimento e a aceitação de que a família está neste mundo para promover e garantir o bem-estar das crianças que dela fazem parte. Ainda no que diz respeito aos textos que evidenciam a construção de uma consciência de si, articulo a noção da construção de uma “consciência do outro”. Em alguns textos que fazem referência aos problemas familiares, em contraponto, foram citadas as “crianças vitimizadas”, nas palavras de Fonseca (1999, p.268) “martirizadas pelos pais algozes”. Segue um excerto representativo dessa referência.

[...] Na escola eu estou muito bem, eu tenho várias colegas, mas tem gente que não tem escola, também tem gente que apanha dos pais, mas o respeito com as crianças não está legal.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; I, menina)

Quem seriam essas crianças sobre as quais a autora fala, que não estão na escola, que não têm colegas, que apanham dos pais, que não são respeitadas, que não têm privilégios? Seriam as denominadas crianças “abandonadas”? Abandonadas por quem? Por suas famílias? Mas, que família é essa? São as famílias de baixa renda? O que está se entendendo por abandono? Se o abandono existe, não é possível sua generalização, tomando a pobreza como lógica única desse abandono, na medida em que há diferentes experiências de convivência, cuidado, atenção e afeto nos diferentes arranjos familiares e em qualquer classe social como já foi possível observar nos textos até aqui apresentados.

Considerando-se que a discussão na sala de aula sobre os problemas da infância, antes da escrita dos textos sobre a família, possa ter fomentado as condições para a eclosão de discursos sobre as crianças vitimizadas/martirizadas, é possível também que por esse motivo suas famílias – que não garantem escola, que infligem maus tratos – tenham sido posicionadas como o “outro” para as crianças protegidas. Dentro das discussões sobre alteridade, o “outro” que o eu reconhece como diferente, estranho, funciona na constituição dos processos identitários, isto é, para que a auto-identidade seja desenvolvida, é preciso gerar discursos tanto da diferença quanto da semelhança, é necessário incorporar e rejeitar certas identidades (RIGGINS, 1999), ou seja, na medida em que nos identificamos com certas características, apontamos outras às quais não nos adequamos.

4.3 Rituais

A perpetuação da família está vinculada às instituições que a preservam como, por exemplo, amor heterossexual⁶⁶, casamento, filhos. Assim sendo, as histórias de família marcam, legitimam, em alguma medida, essas instituições. São as histórias de noivados, de casamentos, de gravidezes, de partos, de mudanças e mortes na família. Essas histórias são denominadas por Langellier e Peterson (1997) de “monumentos familiares” e compõem o repertório de experiências particulares do tempo familiar.

No conjunto de textos das duas escolas apareceram alguns traços desses monumentos, os quais denominei, aqui, de rituais. Rituais⁶⁷ entendidos como “conjunto de práticas consagradas pelo uso e/ou por normas”, práticas essas que são repetidas, invariavelmente, em determinadas situações. Esses rituais marcam datas, passagens e acontecimentos que, de

⁶⁶ É preciso lembrar que na contemporaneidade novos arranjos familiares estão surgindo: famílias monoparentais, outros formatos de casais assumindo maternidade e paternidade; entretanto, reitero, permanecem muito vivos os laços de família.

⁶⁷ Cf. Ferreira (1986).

algum modo, merecem ser registrados (festas, nascimentos, diálogos, por exemplo), pois constituem identidades de família, mostram aspectos da organização do grupo familiar; portanto, conservam práticas simbólicas partilhadas socialmente. Os relatos de rituais importam pelo significado que têm para a família, e “a verdade das histórias também não é o mais importante, mas a crença nessas histórias” (LANGELLIER e PETERSON, 1997, p.80). São histórias narradas por crianças e não por adultos. Se lembradas, talvez sejam peças valiosas do acervo familiar. Nesse sentido, aponto, inicialmente, as festas, as quais foram relatadas como nos exemplos a seguir.

A historia de minha família

No ano passado, minha irmã estava fazendo quinze anos. Foi num sábado o aniversário de minha irmã.

Na sexta-feira, minha mãe e meus irmãos estavam arrumando tudo, depois de um tempo nós fomos dormir.

Manhã de sábado, pelas 8 horas. Todos estão de pé. Uns estão tomando café e outros arrumando os comemorativos para festa.

Pelas 12 horas, meu sobrinho de 10 anos foi ao mercado com a bicicleta dele. Demorou 1 hora e voltou sem bicicleta. A minha irmã, que é a mãe dele, perguntou:

- Filho, cadê a bicicleta? O filho respondeu:

- Mãe, eu tava indo para o mercado, quando um garoto me parou e disse pra mim que se eu não desse a bicicleta ele ia me dar uma facada, eu saí fora. Depois ele apanhou!

Depois que minha irmã disse que ia comprar outra bicicleta. Pelas 17 tudo estava pronto.

A festa começou pelas 19 horas, tudo tava indo muito bem, até chegar meus tios e minha tia. A festa estava boa por algumas horas.

Eu tinha saído quando aconteceu tudo, eu só sei que meu tio brigou com um homem chapado. Depois que a festa acabou eles foram dançar.

Foi quando tudo começou com minha prima que começou a fazer fuxico e meu sobrinho foi falar com minha irmã, e começou a brigar. Eu não vi nada mais, minha mãe me disse tudo, então essa é minha história. Tchau!

(Proposta *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Aquarela; C., menino)

O meu presente de Natal do ano passado

No Natal do ano passado, a minha cunhada foi lá pra casa comemorar o Natal.

A minha mãe e ela, que é a minha cunhada, compraram frango, alface pra fazer a salada, refrigerantes e mais algumas coisas pra nós comemorarmos o Natal.

Quem veio comemorar o Natal na minha casa foi minha dinda, meu dindo, minhas duas cunhadas. Uma se chama Valquíria e a outra Rosana. O meu irmão que se chama Alex é namorado da Valquíria, o meu outro irmão que se chama Elizandro é namorado da Rosana. Os dois irmãos e a irmã da Rosana foram comemorar o Natal lá em casa, o Walloci, filho da Valquíria, e os amigos do meu irmão que se chama Alex também foram.

Eu ganhei de presente da minha dinda e do meu dindo uma calça boca de sino, uma camiseta com um sol na frente e um canguru rosa. Da minha cunhada Valquíria eu ganhei uma saia e uma camisa de alça e da Rosana uma calça e uma blusa comprida.

Eu gostei muito das roupas que eu ganhei e tomara que eu ganhe bastante roupas e brinquedos no Natal que vem.

A minha mãe falou que no meu aniversário ela vai me dar um celular de presente, mas talvez ela me dê antes.

E todos os presentes que meu dindo e a minha dinda e as minhas cunhadas me deram eu sempre vou gostar, e vou gostar para sempre. Eu vou te contar uma história, na Páscoa a minha dinda me deu uma cesta de ovos de Páscoa e num desses ovos tinha uma bonequinha chamada Fofoleta. Eu sempre dormia com ela, e um dia eu dormi com ela e no dia seguinte ela não estava lá na cama comigo dentro da caixinha dela. Eu não sei o que aconteceu com a Fofoleta.

(Proposta: *Tema livre 1*, Escola Aquarela; P., menina)

O dia das crianças!!!

No dia das crianças do ano passado eu ganhei uma roupa da minha tia de 1,99; da minha tia que é minha madrinha eu ganhei uma caixa de bombons da Nestlé.

- Abre, G.! Eu não vou abrir, e eu não agüentei e comi toda caixa de bombons.

No dia das crianças eu fui acampar, comemos tanta coisa, vimos a fita quando nós chegamos. E eu fui em casa e a Camila foi junto. E ela disse que iria entrar, mas nós estávamos olhando a filmagem [...].

(Proposta Tema Livre 2, Escola Aquarela; G., menina)

Em *A história de minha família*, foi detalhadamente narrada uma festa de quinze anos, desde os preparativos, ou melhor, *comemorativos* nas palavras do narrador. Na seqüência dos acontecimentos, houve vários embaraços, como o caso de um menino que foi comprar algo que estava faltando, quando, ameaçado por um ladrão que portava revólver, teve sua bicicleta roubada. Ao chegar em casa apanhou de sua mãe; no entanto, logo em seguida, ela mesma disse que ele ganharia outra. Durante a festa, com a chegada de tios e primas, outras confusões tiveram início. Ressalto novamente a dimensão do conflito assinalada pelas brigas e

“fuxicos”; acertos verbais e corporais fazem parte do cerimonial da festa e são ordenados no texto sob a forma de conteúdos narráveis, ou seja, compõem o enredo. O narrador enfatiza sua ausência nesses momentos de tensão, desresponsabilizando-se pela sua autenticidade: - *Eu tinha saído quando aconteceu tudo, eu só sei que meu tio brigou com um homem chapado. Depois que a festa acabou eles foram dançar. Foi quando tudo começou com minha prima que começou a fazer fuxico e meu sobrinho foi falar com minha irmã, e começou a brigar. Eu não vi nada mais, minha mãe me disse tudo, então essa é minha história. Tchou!* Essa ausência reiterada não poderia estar sinalizando um certo constrangimento em relação às confusões, talvez porque narradas em um texto escolar? Pensei em um subtexto assim: *eu soube, mas não participei de tudo*. Não seria esse distanciamento dos fatos uma estratégia empregada pelo narrador para contar a história com toda sua força enunciativa na reconstrução de um episódio festivo, porém conturbado?

O meu presente de Natal e O dia das crianças são textos bastante semelhantes quanto às temáticas enunciadas. A ênfase recai no comemorar coletivamente: mães, irmãos, dindos, cunhadas, etc. Há, por parte de quem narra, uma preocupação em apresentar, um a um, os participantes da festa. Nas reuniões natalinas, em várias culturas, tal como nessas histórias, reunir parentes, amigos e agregados é uma prática comum, e a quantidade de pessoas mencionadas é um valor em si: *Quem veio comemorar o Natal na minha casa foi minha dinda, meu dindo, minhas duas cunhadas. Uma se chama Valquíria e a outra Rosana. O meu irmão que se chama Alex é namorado da Valquíria, o meu outro irmão que se chama Elizandro é namorado da Rosana. Os dois irmãos e a irmã da Rosana foram comemorar o Natal lá em casa, o Walloci, filho da Valquíria, e os amigos do meu irmão que se chama Alex também*. Os presentes são ressaltados e reconhecidos positivamente. A comida, ícone recorrente nas histórias, mostra novamente sua força de conagração, a favor da fartura em um dia especial, da harmonia, do clima festivo. Em *O dia das crianças*, além da menção aos singelos presentes descritos (roupa de \$1,99 e uma caixa de bombons da Nestlé), chamou-me a atenção a importância dada ao registro da cena comemorativa através da filmagem: *No dia das crianças eu fui acampar, comemos tanta coisa, vimos a fita quando nós chegamos. E eu fui em casa e a Camila foi junto e disse que iria entrar, mas nós estávamos olhando a filmagem [...]*. Sobre fotografias e filmagens de eventos comemorativos, poderia se dizer que são registros de representações iconográficas de suas pessoas, de seus movimentos, de suas imagens, de seus familiares em momentos que, pelo seu significado, merecem ser lembrados e guardados afetivamente. Além disso, enquanto assistimos às filmagens, é muito comum contarmos uma história sobre episódios pitorescos, engraçados do evento em

questão, o que pode contribuir para ampliar o “álbum de família”. As festas comemoradas, sob meu ponto de vista, integram um rol de histórias do coletivo familiar, que merece conservação e audiência, porque composto de narrativas mediadoras, importantes para a apresentação, manutenção e legitimação da cultura desse pequeno grupo de geração para geração.

Também não ficaram de fora as histórias de nascimentos, as quais foram mencionadas pelos dois grupos de crianças, seja no texto em que a revelação sobre uma doença até poderia figurar como um segredo de família (no caso da situação do menino que nasceu com um problema no pênis e teve que ser criado pela avó, porque a mãe não tinha condições de fazê-lo), seja no relato de uma irmã com a expectativa – compatível com alguns significados culturais relacionados ao feminino – de que nascesse uma menina para que pudesse ser muito enfeitada. Além de casos de dificuldades e de expectativas positivas geradas em torno dos nascimentos, há também que narrar circunstâncias embaraçosas, difíceis, as quais, muitas vezes, desencadeiam conflitos. Retomo, logo abaixo, um exemplo de depoimento que desnuda a mágoa de mãe e filho no que se refere ao momento do nascimento, no caso, o do narrador-personagem. Neste caso específico, o nascimento não está sendo contado na dimensão de ritual festivo, mas como um acontecimento marcante, atravessado por enfrentamentos e ambigüidade de sentimentos. Mas, por ser uma passagem considerada significativa na vida das famílias, foi destacada e narrada como uma situação de tensão.

[...] Quando minha mãe estava me ganhando no hospital, meu pai já estava com outra mulher, ele abandonou minha mãe e eu não vou mais na casa dele, tem vezes que eu vou só para ver minha irmã e é só. Minha mãe também não gosta do meu pai, muito menos eu.

(Proposta: *Vou te contar uma história sobre a minha família*, Escola Vida; A., menino)

O diálogo como prática cultural cotidiana das pessoas, bastante presente, também, no âmbito familiar – as conversas que ajudam a orientar (regular) o dia-a-dia dos filhos – foi uma outra peculiaridade encontrada nos textos, considerado, igualmente, como um ritual de família. Nos textos analisados, os diálogos aparecem encaixados nas histórias e relatos, evidenciando a utilização de um recurso lingüístico que parece marcar um espaço interacional, uma maior proximidade entre personagens-locutores, mediante a utilização da troca de turnos. Há marcas lingüísticas específicas dessa utilização: travessão, entrada de parágrafos, frases interrogativas, verbos de dizer. Em seus estudos sobre o trabalho sociológico do narrar nas conversas cotidianas, Pedro Garcez (2001, p.192) afirma que os usos da linguagem em geral “se organizam a partir de seu cenário básico e primordial que é a

conversa cotidiana”, a qual se caracteriza pela troca de turnos entre os participantes. O autor define o sistema de troca de turnos do seguinte modo:

O sistema de troca de turnos prevê que a mudança de turno seja sistemática e legitimamente possível ao final de cada unidade de construção do turno, em geral, unidades sintáticas como a frase, ou outras ainda mais breves. Em outras palavras, os participantes da fala-em-interação podem prever com antecedência e precisão onde se projeta o fim de uma unidade sintática, momento em que poderão tomar a palavra sem estar interrompendo o outro, mantendo, assim, a expectativa de que fala um de cada vez.

Seguem exemplos desses colóquios, os quais, encaixados em narrativas, fazem ver a reinvenção de uma interação face-a-face.

Num dia de verão

[...] Mas quando já estava perdendo as esperanças veio uma amiga minha para me convidar para ir no som, então eu fui falar com minha mãe:

- Mãe eu já consegui alguém para ir no som do colégio.
- Quem é filho?
- A V.!
- Está bem, você já pode ir no som.

(Proposta: *Tema Livre 2*, Escola Aquarela; R., menino)

As três garotas

Que raiva meu primeiro dia de aula, novas professoras e pra piorar numa nova escola, ninguém merece esta tortura. – Disse S.

- Para com isso, está me tirando do sério, você está assim desde o meio-dia minha filha – Disse R.

- Eu tenho culpa que a escola é a pior coisa do mundo?
- Você não gosta da escola por quê?
- Porque é o pior lugar do mundo!
- Você conseguiu estragar meu dia, agora vai ajudar o seu irmão!
- Ele tem 18 anos dá conta do recado.
- Então vá varrer a casa.
- Dá um tempo, vou pro meu quarto.
- Ah, essas pré-adolescentes de hoje em dia...

S. subiu a escada explodindo, entrou no seu quarto e gritou:

- Tudo eu, sempre, por que eu?

Depois de alguns minutos começou a resmungar de novo:

- Que droga, primeiro o T., só porque ele é o mais velho precisa de mais atenção.

(Proposta: *Tema Livre 1*, Escola Vida; J., menina)

Família

Eu vou contar uma história sobre minha família.

Minha família é muito boa para mim, tem dias que minha mãe me xinga e eu fico bravo, mas depois eu vejo que eu não tive razão.

Tem dia que minha mãe fala:

- Sai da frente do fogão que a panela de pressão ta ligada.

A gente fica pensando como vai acontecer alguma coisa e depois a gente vê no jornal que agente não tinha razão.

A mãe fala:

- Entra pra dentro que já é tarde!

E a gente fala:

- Ainda é cedo.

E depois eu vejo na televisão que eu não tava certo porque aparece muita criança sendo seqüestrada.

Eu falo:

- Eu vou ir na frente jogar bola.

E minha mãe fala:

- Não, já é muito tarde.

No outro dia finalmente eu descobro que eu tava errado, por isso eu acho que não é legal desobedecer a Família para que tudo de certo.

Eu aprendi tudo o que é bom e agora eu nunca vou desobedecer a minha família para mim crescer bem, saudável e sem preocupação do pai e da mãe.

Agora eu nunca mais vou querer escutar tudo aquilo.

Agora, sempre que minha mãe me mandar fazer alguma coisa eu não vou desobedecer ela, e quando ela me mandar entrar eu vou entrar sem reclamar.

(Proposta: *Tema Livre 2*, Escola Aquarela; J.P., menino)

Os diálogos inventados entre mães e filhos, no caso dos textos acima, reforçam as histórias de poder, controle, cuidado e proteção dos pais sobre os filhos, mas assinalam também as vozes que resistem e as que aderem às estratégias de controle. A mãe continua

sendo uma figura-chave nessas histórias. É para ela que se pede permissão para ir ao som, é ela que aprova a companhia. É para ela que se reclama sobre a tortura de frequentar uma nova escola, com novas professoras. É com ela que se discute acirradamente e se contra-argumenta sobre as tarefas impostas. É essa mesma mãe – que nesses textos, em especial, exerce o poder de consentir, determinar e orientar – que se reconhece como alguém experiente, com quem se aprende tudo de bom.

A escola, nesses textos, aparece como uma parceira legítima das famílias. Além de espaço educativo em um sentido mais estrito, como já foi discutido anteriormente, é também um lugar de encontro para a diversão de crianças e adolescentes: - *Mãe eu já consegui alguém para ir no som do colégio.* É valorizada pela família, que se mostra consternada quando não percebe esse mesmo reconhecimento por parte dos filhos-alunos: - *Eu tenho culpa que a escola é a pior coisa do mundo? - Você não gosta da escola por quê? - Porque é o pior lugar do mundo! - Você conseguiu estragar meu dia, agora vai ajudar o seu irmão!* Sacristán (2005, p.116) ao discutir a presença da família na origem das relações educacionais afetuosas, pode nos ajudar a compreender o crédito positivo atribuído à escola pelos adultos, no caso, pais e mães:

Nós, adultos, buscamos nossa continuidade, projetando sobre os filhos e os menores nossos valores e desejos, nossa tendência a sobreviver e transcender o presente, a melhorá-lo no tempo futuro que já não será nosso tempo, mas o tempo deles. Não se precisou da infância somente para satisfazer necessidades em benefício dos pais ou, mais recentemente e de maneira generalizada, por necessidades afetivas, mas, ao mesmo tempo, inventamos esperanças para ela.

Muitas dessas esperanças inventadas são depositadas na educação dos filhos dentro de uma escola pretensamente capaz de orientar as crianças através de ensinamentos adequados, através da instituição de normas e condutas condizentes com a preocupação: “sigam em frente” (SACRISTÁN, 2005, p.116). A partir de tais considerações é possível identificar o teor do comentário da mãe-personagem ao dizer que a filha estragou o seu dia quando se referiu à escola como o pior lugar do mundo. Como a filha *seguiria em frente* vendo a escola como o pior lugar do mundo? E as esperanças depositadas no projeto educativo do filho-aluno?

Neste mesmo texto está presente um diálogo aparentemente entre iguais, quase não há marcas lingüísticas definindo quem é quem (mãe e filha), a não ser através da imposição de tarefas a serem cumpridas. A discussão parece caracterizar algo das famílias contemporâneas no que diz respeito a uma certa diluição de hierarquias/subordinações: sujeitos (mãe e filha, por exemplo) estão posicionados em um mesmo patamar argumentativo. Nesse contexto, a

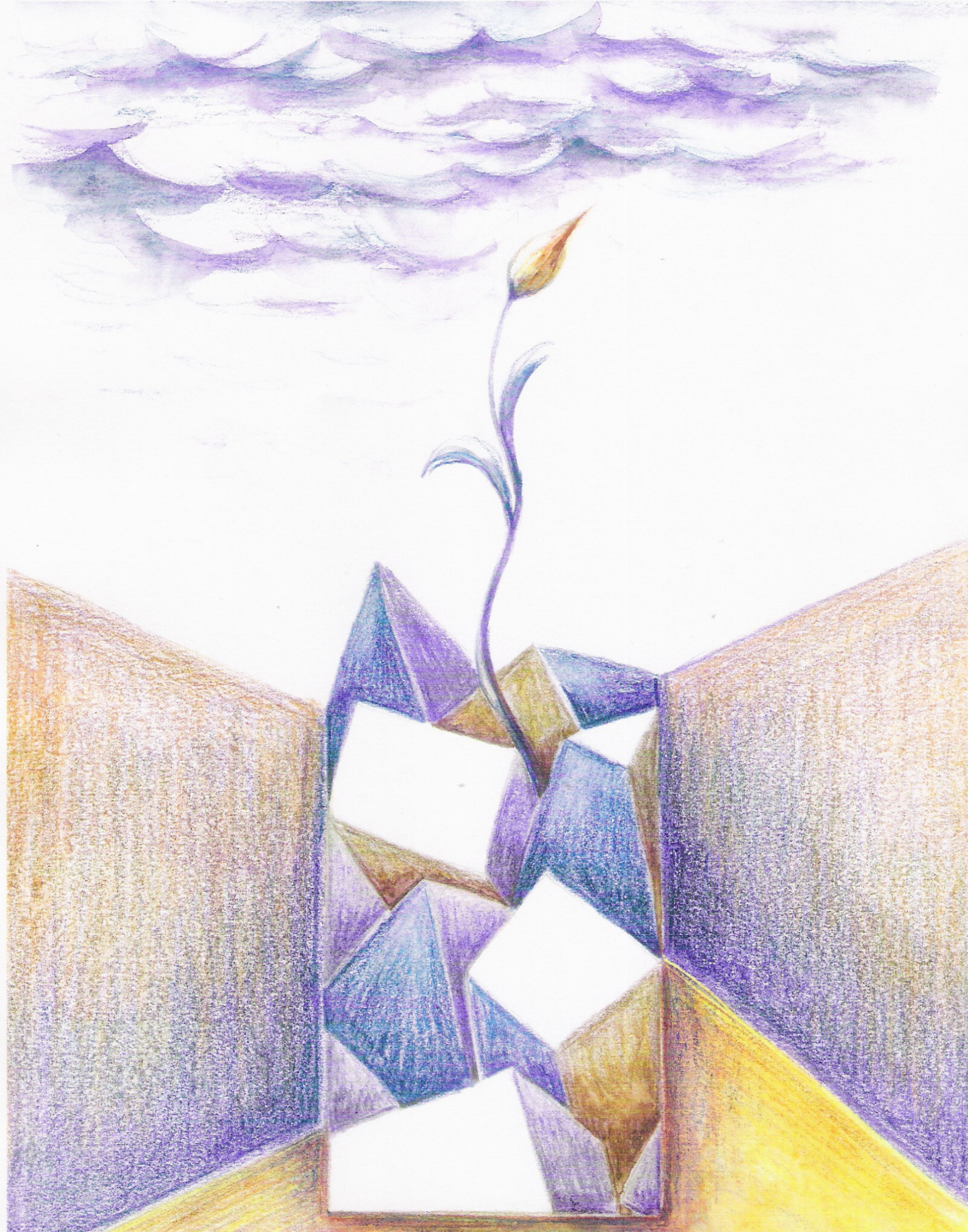
discursividade sobre “adolescências” também se insurge na narrativa. Essas “adolescências” aparecem evocadas pela marca da classe social – *Dá um tempo, vou pro meu quarto; S. subiu a escada explodindo, entrou no seu quarto e gritou [...]*. A menção ao quarto (meu quarto, seu quarto), a uma casa com dois andares pode estar significando o conhecimento e a vivência de uma condição econômica diferenciada que permite a uma jovem ter sua privacidade garantida: um espaço só seu. Uma outra faceta da questão é a visão da própria autora sobre uma suposta adolescência rebelde, visão esta articulada com discursos generalizantes, que lutam pela fixação de determinados significados – *os adolescentes são rebeldes* –, discursos que fomentam o apagamento da diversidade de comportamentos e experiências, de múltiplas relações entre grupos etários. Assim confirma o enunciado da mãe-personagem: - *Ah, essas pré-adolescentes de hoje em dia...* Outro lugar comum a ser considerado nas relações familiares, também referido no mesmo texto, é a disputa entre irmãos indicada pela afirmação de que ao mais velho são proporcionadas mais regalias: - *Que droga, primeiro o T., só porque ele é o mais velho precisa de mais atenção.*

Ainda saliente o “credo de submissão” à família, por parte do personagem-filho, exposto, de forma contundente, no último texto. Há uma intercalação de diálogos com explicações sobre comportamentos pretendidos, a partir de reflexões acerca da necessidade do cuidado e do controle materno: *Agora sempre que minha mãe me mandar fazer alguma coisa eu não vou desobedecer ela e quando ela me mandar entrar eu vou entrar sem reclamar.* Nesse sentido, é interessante verificar as marcas lingüísticas através da repetição de palavras: *mandar, não vou desobedecer*, por exemplo. Para explicar esse credo de submissão, busquei determinadas condições histórico-culturais que podem ter sustentado, e ainda sustentam, de algum modo, esse poder. De acordo com o regime pré-moderno e com os ensinamentos da igreja, “é na família que se forma o paradigma por excelência para educar as raízes do sujeito como indivíduo e como ser social em nossa cultura” (SACRISTÁN, 2005, p.121). A doutrina cristã do século XVI, ainda que com modificações diversas, concretizou este modelo durante muitos séculos. Dentro desse contexto, o autor refere o quarto mandamento bíblico: *Honrarás pai e mãe.* Esse preceito tem seu mandato ampliado desde os pais até outros adultos que possam representar a autoridade, por sua idade, experiência e posição social. Ainda nas palavras do autor: “O poder dos adultos passa a ter dessa maneira uma legitimidade moral que é interiorizada, abrangendo o corpo, a mente e o desejo” (ibidem, p. 121).

Essa legitimidade moral interiorizada pode ser relacionada, mais uma vez, com a construção de uma “consciência de si”, pois não são poucos os textos, as estratégias, as

instâncias de formação que reiteram a importância da vigilância, do pátrio-poder sobre os “não emancipados”, sobre os menores indefesos, ou seja: as crianças, filhos e filhas. Pais, historicamente, exerceram/exercem o domínio sobre os filhos, e essa tradição muito antiga funcionou/vem funcionando como um mecanismo de manutenção da ordem familiar como foi observado nos enunciados do personagem-filho. A alusão à preocupação da mãe com a violência urbana, por exemplo, reforçada pela conseqüente determinação de horários permitidos para certas atividades, destaca o funcionamento da ordem familiar e aponta a conversa como um fórum deliberativo de decisões que institui práticas educativas e maneiras de ser criança na família narrada e talvez em outras famílias.

Muitas histórias foram contadas, reinventando práticas culturais observadas e vividas por esses narradores infantis. Mas muitas outras possivelmente foram silenciadas, pois talvez ainda seja difícil narrar sobre temas localizados no subterrâneo dos espaços sociais tais como incestos, abusos sexuais, doenças, alcoolismo, entre outros. Entretanto, creio que os textos e excertos de textos aqui apresentados demonstraram a potencialidade das histórias de família como uma forma de controle social, como propõem Langellier e Peterson (1997, p.79), ou seja: “a história familiar é uma importante fonte cultural na construção das identidades de família. As histórias familiares são a forma fundamental através da qual a experiência vivida de construir uma família se organiza e se legitima. Problematizam sentidos, processos e relações de poder”. Ainda acrescentaria: ensinam sobre gestos de atenção e afeto, sobre gestos de valorização da memória do grupo familiar.



Nada jamais continua, tudo vai recomeçar...
(Mario Quintana - Canção do dia de sempre)

5. DA EXPERIÊNCIA DE LER OUTRA VEZ OS TEXTOS ESCOLARES

É chegado, então, o momento de finalizar o texto: a tese. Pergunto-me: como concluir? Como integrar as leituras que fiz do objeto escolhido, quando as histórias narradas pelas crianças, pela multiplicidade de significados que apresentam, requerem um olhar que rejeite a indicação de resultados definitivos? Mas, é preciso estabelecer o final, é preciso determinar um tempo de interromper o trabalho interpretativo. Então, tendo que finalizar o texto, e de acordo com a perspectiva teórica por mim adotada, assumo uma posição que descarta respostas totalizadoras, uma posição que considera difícil concluir de modo categórico. Portanto, não escreverei aqui conclusões em um sentido mais “tradicional”, o que farei é retomar o percurso de escrita, refletindo sobre as interpretações que fiz – sempre inacabadas, incompletas – dos diferentes mundos recontados pelas crianças em seus textos. Acredito, assim, que nestas palavras finais o que me cabe é apontar as contribuições dessas formulações e abordagens que tiveram como foco práticas culturais reinventadas na produção textual escolar, neste caso: as narrativas escolares infantis.

Ao longo da tese, procurei examinar o objeto – os textos analisados – garimpendo diferentes aspectos: contemplei nas leituras tanto recorrências quanto alguns indícios temáticos, tanto semelhanças quanto diferenças nos modos de narrar.

Existem muitas maneiras de se ler um texto. No caso específico dos textos escolares, também são muitas as possibilidades que podem orientar os caminhos de uma análise. Assim sendo, cabe reafirmar a trilha que segui para empreender o estudo proposto. No primeiro capítulo, intitulado *O estudo e suas ancoragens*, discorri sobre experiências anteriores – estudos, pesquisas, trabalhos empreendidos no ensino de graduação – que, de algum modo, inspiraram deslocamentos conceituais, outras perguntas sobre o tema vislumbrado. Esse movimento intelectual, como já referido, gerou um certo desconforto, pois me afastaria de análises lingüísticas em um sentido mais estrito, para implementar um estudo de modos de narrar, de discursos circulantes nos textos escritos por crianças da mesma série, mas de escolas diferentes, de idades diferentes. Esse percurso interpretativo exigiria lidar com a complexidade de significados, com a pluralidade de práticas culturais presentes, exigiria trabalhar com alguns *lampejos de expressividade* (BAKHTIN, 1992) mobilizados na construção textual. Com esta pesquisa, portanto, não indico, ao final da trajetória, estratégias pedagógicas, orientações referentes ao ensinar a escrever textos na escola, como algumas de minhas incursões anteriores o fizeram, mas apresento um outro modo de ler textos escolares,

um outro modo de compreender a constituição de sujeitos infantis e as múltiplas formas através das quais esses mesmos sujeitos são produzidos dentro da cultura, principalmente dentro da cultura escolar. Essa outra maneira de ler os textos, por sua vez, aponta identidades relacionais imbricadas com as questões de classe, gênero, idade e imersas em múltiplas redes de poder. Esse olhar curioso pelas fissuras, pelas múltiplas relações, pelo desmanche dos enunciados foi meu desafio. Considerando o lugar em que me encontrava no que diz respeito à compreensão do referencial teórico, ou seja, em fase de aproximação, posso afirmar que, estimulado pelas várias leituras que fiz, aquele olhar curioso teve seus efeitos positivos.

Para tanto, busquei uma articulação entre a teoria cultural sobre narrativas e identidades e as abordagens discursivas, considerando também, dentro de tais abordagens, algumas contribuições da narratologia. Não trabalhei com um autor central, mas com um conjunto de autores cujos pressupostos teóricos, desde que afinados em suas perspectivas e inseridos em determinados contextos analíticos com objetivos claramente estabelecidos, pudessem me auxiliar nas discussões empreendidas. Desse modo, dialoguei, por exemplo, com Larrosa, Arfuch, entre outros, para compreender narrativas e identidades, discursos em um sentido mais amplo; com Adam e Revaz, Reuter, do campo da narratologia, para detalhar constituintes importantes das narrativas escritas. O significado deste investimento para mim foi enorme como professora e pesquisadora. Estudei muito; como já mencionei, fechei alguns livros temporariamente e abri outros tantos. Retomando minhas questões de pesquisa – *Sobre o que e de que modo escrevem crianças, alunos e alunas, na escola? De que forma os diferentes modos de ser criança estão presentes nos textos? Que marcas de narratividade escolarizada estão evidentes neste gênero discursivo particular?* –, percebo, também, que a teia conceitual com a qual operei me permitiu organizar um rico conjunto de discussões a respeito desses questionamentos; essas discussões serão sintetizadas neste fechamento de decurso, com o objetivo de pontuar destaques dos quatro capítulos elaborados, considerando aspectos que se sobressaíram nas análises e o modo como organizei, discuti e produzi esses “dados”.

Desses quatro capítulos, gostaria de salientar a minha inclinação em escrevê-los da seguinte maneira: o primeiro, sobre as ancoragens do estudo, uma espécie de demarcação do território a partir do qual me movimentei (as estacas, os limites); na seqüência, mais três capítulos analíticos já debruçados no material empírico. Essa inclinação talvez possa ter evidenciado um estilo próprio de pesquisar, um gosto e uma necessidade que me acompanham, e não é de hoje, de adentrar na concretude, na especificidade do objeto a ser

problematizado, no caso em questão, nas linhas dos textos, procurando articular os “achados” com reflexões teóricas em sintonia com esses “achados”.

Na exposição que fiz sobre a revisão de percurso da produção textual no Brasil de um modo geral e, mais especificamente, sobre a síntese de pesquisas relacionadas à temática foi possível verificar as perspectivas teóricas, as abordagens empreendidas, bastante voltadas para as teorias do discurso, para a lingüística textual aplicada à educação. Tomando essa revisão como base, entendo que meu estudo, dentro de um quadro amplo de pesquisas do cenário acadêmico brasileiro, centradas em análises culturais, serviu para incrementar abordagens discursivas sobre este componente escolar específico: a escrita de textos. Espero que tal afirmação fique mais evidente no detalhamento a seguir.

É importante voltar, agora, à seção *Caminhos e cuidados metodológicos*. No itinerário de execução previsto para esta pesquisa, imaginei trabalhar apenas com textos de papel, mas não foi assim que aconteceu, trabalhei também com “textos de carne e osso”. Já conhecia as professoras das duas turmas de quarta série; como se sabe, foram minhas alunas no curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, mas essa interação com as referidas professoras, para um conhecimento maior dos textos e do contexto em que foram produzidos, não foi suficiente. Precisei conhecer de perto os autores, as escolas, as salas de aula com seus cheiros, com os alunos e alunas em movimento, escrevendo, preparando o papel, puxando fios de idéias. Essa opção, no meu entendimento, valeu a pena pelos efeitos produzidos na redescritção das experiências observadas e pela circunstancialização das condições de produção. A partir dessa minha inserção interessada, busquei, também, conquistar (e cautelosamente!), o vínculo com as instituições. Os passos descritos na subseção *Sobre os textos* atestaram, acredito, a escolha do título *caminhos e cuidados metodológicos*.

Ao pensar em como se daria à inclusão, nesta tese, dos textos escritos pelas crianças, pensei muito nas palavras *cautela* e *cuidado*. Pensei no compromisso assumido com o anonimato das identidades das crianças, das professoras e das escolas. Pensei na forma como foram propostos pelo menos dois dos textos solicitados, os quais foram motivados (não intencionalmente) por uma frase-título em primeira pessoa: *Vou te contar uma história sobre..., Se eu fosse um personagem de TV...*, o que acabou gerando a reconstrução de sentidos, sob meu ponto de vista, localizados (alguns deles pelo menos) em suas histórias pessoais, não necessariamente vividas “ao pé da letra”, mas textualizadas de forma muito viva. Cito como exemplo a utilização recorrente dos seus nomes próprios, dos nomes dos colegas, das suas professoras, das suas escolas. Igualmente não poderia esquecer o fato de que esses autores escreveram suas produções nas salas de aula, para a professora, para uma

professora pesquisadora, e, possivelmente, esses lugares e vozes podem ter colaborado na seleção/ordenação de discursos e de formas de narrar (o que dizer, de que modo dizer); no imaginário dos autores poderia ter surgido, por exemplo, o seguinte direcionamento: *vou contar “exatamente” como tudo aconteceu no passeio, na escola, na família, na rua, nas festas, nas viagens, nas brincadeiras etc.* Assim sendo, tomei a difícil decisão de não inserir os textos originais no corpo da tese. Decisão difícil, porque havia imaginado ilustrar determinados aspectos visuais, enunciativos, às vezes intocados nas análises de textos desse tipo. Como solução intermediária, dediquei-me a detalhar o que chamei, então, de a moldura e a montagem dos textos no segundo capítulo denominado *Narrativas escolares: um gênero discursivo à parte*. Além desse detalhamento, inseri um número considerável de textos, sob meu ponto de vista conjuntos representativos da totalidade do *corpus*, procurando mostrar as recorrências e os indícios de significados nas diferentes propostas de produção solicitadas. Contando com duzentos e vinte e quatro textos, foi difícil, também, selecionar alguns e abandonar, pelo menos temporariamente, outros.

Embalada pelas leituras realizadas sobre gêneros discursivos, e verificando aspectos muito peculiares de uma cultura escolar evidenciados nos textos, interessei-me em explorar as narrativas escolares como um gênero discursivo especial (à parte). Escolhi a expressão *à parte* porque denota a idéia de particularidade; são textos produzidos na escola, para a professora. Esses textos surgem de propostas orientadas, são elaborados sob determinadas condições de produção. Não são escritos em qualquer folha. Muitas vezes são recolhidos para avaliação. Neles, há inscrições próprias de uma cultura escolar: aprende-se a escrever textos na escola. Assim, tomando os aportes teóricos de Bakhtin, Maingueneau, Marcuschi, dentre outros autores que ampliaram as discussões em torno dos gêneros discursivos, procurei demonstrar o entorno da produção textual. Com este delineamento, ficou evidente que há uma diversidade de elementos compondo o que chamei de *a moldura* dos textos, o cenário da escrita: a presença marcante do gênero instrução através de conversas prévias sobre a temática em pauta e de lembretes sobre itens indispensáveis à escrita dos textos; o planejamento da escrita, desdobrado na movimentação do corpo preocupado com a tarefa, na preparação do papel, na inclusão dos selos escolares (cabeçalho, molduras, desenhos, destaque de títulos, escrita da palavra *FIM*). Esses aspectos apareceram com alguns traços diferentes nas produções de meninos e meninas, mas estavam presentes, mais acentuadamente ou não, na configuração textual, como ícones de uma cultura escolar específica, apontando para identidades de gênero, grupo, idade.

No que denominei de *a montagem* dos textos, busquei identificar os constituintes da narração: inícios e finais de histórias e relatos, formato das narrativas (narrativa-relato, narrativa-conto). Quanto a essas configurações discursivas, vale a pena destacar novamente os diferentes aspectos que podem fazer parte do processo enunciativo, através dos diferentes gestos interpretativos que acabam gerando a escolha de modos de narrar – o que é considerado narrável implica maneiras de narrar –, de narradores-personagens, de cenário espaço-temporal, de temáticas, de recursos expressivos, de desfechos, dentre outros elementos que qualificam o enredo/retrato, tais como as peripécias, a figura do narratário. A estruturação textual, em larga escala, através da narrativa-relato, pareceu-me confirmar a utilização do recontar determinadas experiências cotidianas por meio da escrita, enquanto a narrativa-conto foi uma opção para as histórias mais ficcionais, para aquelas com nó, com suspense, as quais implicaram uma resolução, portanto, um outro formato. Explorar esses elementos, procurando multiplicar relações com outros discursos, permitiu, sob meu ponto de vista, não só discutir a pluralidade de significados culturais arrolados, mas também a diversidade de “fontes” de sentidos que povoam os dizeres dos autores em questão: os alunos participantes da pesquisa. Uma das marcas mais evidentes nessas gramáticas do narrar foi a fusão autor-narrador-personagem. Eles e elas, os alunos e alunas, inventaram, contaram, alternando primeira e terceira pessoa, “entraram” na trama/retrato, incluindo personagens parceiros de viagem. Deixaram ver um coro de vozes na constituição de enunciados: voz pedagógica, voz da família, voz da mídia, voz da Literatura. Mostraram uma composição de narrativa, apontando para o fato de que os gêneros são fluídos, dinâmicos, apropriam-se das características de outros gêneros, ou seja, os textos não são puros: ora apresentam seqüências textuais mais descritivas, ora mais narrativizadas; há, também, uma certa circulação intergenérica – lembro aqui, por exemplo, a inserção de diálogos, de trechos em estilo confissão. Quero ressaltar que essas produções – considerando-se que foram escritas no contexto escolar – revelaram-se muito interessantes: são textos ricos, articulados, desenvolvidos; enfim, não fazem lembrar uma escrita apenas para preencher uma folha em branco. Isso me faz pensar nas práticas escolares de um modo geral, nas práticas de leitura e escrita contemporâneas (“renovadas”), as quais produzem também outras maneiras de ser aluno/a; outras possibilidades de escrever na escola: escrever *de si*, inclusive, sem muitas reservas, mas de acordo com uma gramática.

No terceiro capítulo tinha ainda como desafio – a exemplo dos arqueólogos citados por Manoel de Barros (2003) – *escovar as palavras*, ou melhor, escovar mais sentidos. Desejava exercitar, ainda mais, o olhar sobre o que entendi como recorrências e como indícios temáticos, o que me ajudaria a enriquecer o trabalho de desmanche de discursos naturalizados,

de identidades cristalizadas – identidades de classe e gênero, por exemplo. Cheguei, então, à escolha do título *Mosaicos de Infâncias* e aos eixos *Cotidianos infantis vividos e observados*, *Cotidianos infantis narrados nos textos*. Subdividi esses eixos, objetivando delinear aspectos de infâncias vividas em diferentes tempos, mas que apontam permanências de traços, ao mesmo tempo em que permitem entrever gestos, comportamentos marcados pelas transformações culturais contemporâneas. Analisando os cotidianos por mim vividos e observados, em relação aos cotidianos narrados nos textos, foi possível identificar um entrecruzamento de traços comuns, ao mesmo tempo em que algumas mudanças vieram à tona. Muitos dos trajes e objetos descritos foram mencionados nos relatos e histórias como objetos de desejo dos autores-narradores da Escola Aquarela. As interações observadas ao vivo e, posteriormente, expostas se aproximaram do movimento das salas de aulas narradas nos textos, sobretudo nos textos sobre as *aprontações*. A valorização da escola pela família mostrou-se presente também e mais ainda: tem sido duradoura no tempo. As mudanças podem ser apontadas, por exemplo, se pensarmos nos uniformes atuais ou na ausência deles (nas escolas públicas não é obrigatório por questões econômicas; em escolas privadas são utilizados, principalmente, no Ensino Fundamental) nos lanches, nas formas de acesso às tecnologias, nas formas de acesso a diferentes objetos (mais caros, mais baratos, de *griffe*, clones de *griffe*). Nos cotidianos narrados nos textos, *o colégio* apareceu como tópico recorrente, mostrado como um lugar central de convivências. Dentro e fora dele muitas histórias aconteceram. E essas histórias, em alguma medida, diferenciaram-se para os dois grupos de autores. Sacristán (2005, p. 34) nos ajuda a compreender essas diferenças no que se refere às condições socioculturais da infância:

A infância, como qualquer outra etapa da vida, adquire em parte sua especificidade graças às experiências singulares que se tem nos diferentes contextos em que se vive e se participa durante essa etapa. As condições da infância são definidas por esses nichos, a singular interação entre eles e a particular forma de vida que possibilitam para grupos de sujeitos (crianças de classe baixa ou classe alta, de contextos desenvolvidos ou subdesenvolvidos, que vivem em meios rurais ou urbanos, em diferentes culturas, etc.). Em sentido estrito – conforme se argumentou, não existe infância no sentido abstrato, pois cada indivíduo vive a sua de forma particular.

A escola, nos textos, é um lugar de socialização; não é apontada, preponderantemente, como espaço cognitivo; o conhecimento escolar não é visto, pelo menos não enfatizado, citado, como algo importante, que faz parte da vida escolar desses personagens. Os alunos da Escola Vida mencionaram as aulas como sendo enfadonhas, embora em alguns textos a voz

pedagógica tenha aparecido com outras nuances, como a da curiosidade em relação às pesquisas, a exemplo do texto que conta sobre o laboratório de Ciências. Os alunos da Escola Aquarela, ao se reportarem ao cognitivo, mencionaram a pressão da família com relação à aprovação, ou seja, muito pouco se lê sobre um suposto prazer de aprender tão proclamado pelas pedagogias “modernas”. O que se conta então sobre a experiência de estar no Colégio? Conta-se sobre brincadeiras com diferentes características – brincar-diversão envolvendo correrias, tombos, jogos; brincar-diversão envolvendo artimanhas (*as aprontações*). Conta-se sobre namoros, sobre brigas e disputas, sobre professoras “bacanas” e não tão “bacanas”. As crianças da escola pública descreveram episódios ocorridos no pátio, nos arredores do colégio; já as da escola privada relataram acontecimentos ocorridos dentro da sala de aula. Nessas histórias, as professoras não foram valorizadas tão positivamente como nos textos dos alunos da escola pública. É interessante pensar sobre essa valorização social, sobre essa figura tão importante, quase maternal, na vida das crianças deste contexto específico. Ao destacar essas experiências vividas na escola, no colégio, estou certa de que estas são apenas algumas das várias facetas que integram as múltiplas possibilidades de estudar a força da escola na subjetivação daqueles que a freqüentam; entretanto, identifico nesses relatos que ela ainda é um espaço proeminente de relações sociais na vida de seus alunos, ao menos na vida dos alunos desta pesquisa.

O comer também foi um ícone presente em muitas propostas, suscitando comentários. Apareceu bastante em operações de controle e vigilância: mães que chamavam para comer, interrompendo brincadeiras, conversas na rua, utilização demasiada do computador; mães que determinavam o tempo de certas atividades em função de alguma refeição (banho de mar só depois do café da tarde). O comer fez parte do planejamento dos passeios, das festas de confraternização nas famílias. Foi um marcador temporal e cultural, e esteve sob a responsabilidade de crianças, jovens e adultos, de homens e mulheres de diferentes idades, exceto como forma de controle; neste caso, ficou sob o comando dos adultos (principalmente as mães).

As diferentes formas de viver a infância ficaram muito evidentes nos *desejos alcançados* e nas *fantasias vestidas*. Experimentar o “outro” foi um exercício de imaginação bem detalhado e narrado diferentemente pelos dois grupos. As crianças da Escola Aquarela desejaram o sucesso e as decorrências dele: fama, bens materiais, boas condições de moradia, de lazer, ou seja, exercitaram simbolicamente o acesso a bens materiais e culturais, talvez distante de seus contextos de vida. As crianças da Escola Vida vestiram os poderes dos super-heróis e através desses poderes controlaram adversários, situações de dificuldade. “Vestiram”

a fantasia, a imaginação em uma outra dimensão – a dimensão ficcional –, talvez porque seus desejos no plano das oportunidades reais já tenham sido/estejam sendo mais contemplados.

No quarto capítulo, *Histórias de famílias*, tendo em vista que foram muitas as narrativas que fizeram alusão à família como um porto seguro, busquei discutir essa presença articulada com discursos subjetivadores sobre o tema. As relações entre pais e filhos foram e continuam sendo afetadas por diferentes dimensões. Essas dimensões estão ligadas às condições socioculturais e se modificam ao longo da história da instituição familiar (SACRISTÁN, 2005). Os laços de proteção, de afeto e de cuidado, construídos por meio de vários mecanismos sociais – controle da medicina, ênfase no papel das mães, programas assistenciais –, impuseram outros modelos de educação, outras práticas familiares e outros modos de ser criança. Nos textos analisados, a manutenção daqueles laços esteve muito presente, através de personagens adultos que protegeram, cuidaram, controlaram e orientaram os “menores”. As mulheres, principalmente, protagonizaram essas ações: mães, tias, avós decidiram passeios, tomaram parte nas brigas, acolheram crianças com medo, fizeram agradecimentos, determinaram o tempo das atividades.

Os personagens-crianças responderam a esse controle/cuidado de maneiras diferentes: ora protestando contra o regramento da infância, ora compreendendo e valorizando o zelo dos pais (Escola Vida). Houve exemplos de um forte reconhecimento da importância da família nos textos dos alunos da Escola Aquarela. Em um deles, inclusive, um credo de submissão a respeito dos conselhos a serem seguidos marcou o autodisciplinamento. A preocupação e o afeto dos filhos para com os pais também se manifestou, enfatizando a reciprocidade de sentimentos. Além dos aspectos até aqui comentados, destacaram-se, também, alguns rituais familiares: as festas, os nascimentos, os diálogos orientadores/prescritivos. Nesses rituais, a dimensão do coletivo familiar – parentes e agregados – nas festas comemorativas, a força das redes de ajuda em caso de necessidade, a existência de conflitos e de tensões em algumas situações, a importância do registro de alguns eventos evidenciaram a efervescência dos modos de convivência nos diferentes grupos, ao mesmo tempo em que mostraram essas histórias como um acervo relevante na produção de identidades de família. Assim, essas histórias narradas e analisadas estão produzindo, preservando, contestando e transformando a instituição família.

Para encerrar esse conjunto de reflexões, ainda destaco o fascínio provocado pelos textos das crianças da Escola Aquarela, não somente em mim, mas também nas minhas leitoras mais próximas: minhas colaboradoras de pesquisa (minha filha e uma ex-aluna minha do curso de Pedagogia). Perguntamo-nos sobre esse fascínio e pensamos logo nos aspectos

que possivelmente teriam atraído nossa atenção. Pensamos, então, nas histórias crivadas de episódios de conflitos, no vocabulário mais distenso e, por vezes, apimentado, nas redes de ajuda, nos desejos a serem alcançados, nos seus códigos de convivência. O que identificamos? Uma leitura que demarcou, que exagerou a diferença. As histórias do outro grupo de crianças, embora muito interessantes, abordaram questões e objetos mais próximos, mais conhecidos por nós, enquanto os enredos de embaraços tramados pelos alunos da escola pública apontaram o que não conhecemos muito de perto. De acordo com Woodward (2000, p. 49), as identidades são construídas, formadas “relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é”. Neste caso, podemos aceitar que as histórias fascinantes dessas crianças podem ter funcionado para nós como fonte de diversidade, de uma diversidade enriquecedora. Coloco um ponto final, provisoriamente, neste extenso texto-tese, pensado e escrito ao longo de quase três anos, sublinhando, mais uma vez, a potencialidade dos textos escolares infantis como material empírico desta e de outras possíveis pesquisas, e espero ter evidenciado tal potencialidade através destas análises.

FIM

REFERÊNCIAS:

- ADAM, Jean-Michel; LORDA, Clara-Ubaldina. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- _____. ; REVAZ, Françoise. *Análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- AMARO, Lúcia Elena Matos. “*Tem repetição, professora?...*” A prática da merenda escolar e a produção de identidades. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- ANDREW, Edgar; SEDGWICK, Peter. *Teoria cultural de A a Z: conceitos chaves para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de. *A construção da intertextualidade na produção textual de alfabetizando adolescentes e adultos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1995.
- ARFUCH, Leonor (org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002a.
- _____. *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporânea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2002b.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, Eni ; GERALDI, João Wanderley (orgs.). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, jul./dez. 1990. (O discurso e suas análises)
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ieda Carvalho. *A referência espacial em narrativas escritas infantis*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFCE, 1998.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BONIATIL, Ilva Maria. *Metáforas infantis*. 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Diversidade, multiculturalismo e diferença: uma conversa com professoras e professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Quando o pós-moderno invade a escola. *Jornal A Página*, n.151, ano 14, dez, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago., n. 23, 2003.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. A polifonia em textos escolares infantis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Textos, discursos e representações na educação*. Projeto integrado de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU/NECCSO, 1998.

_____. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil: elas têm o vírus da chatice? In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. ; HICKMANN, Roseli I. Ser criança, ser aluno: identidades narradas em textos escolares. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.10, n.55, jan./fev., 2004.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera (orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEROA, Juan Guillermo. Elementos para analizar algunos dilemas éticos em la investigación cualitativa sobre salud produtiva. In: GASTALDO, Denise; MERCADO, Francisco J.; CALDERÓN, Carlos (orgs.). *Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica: métodos, análisis y ética*. Univesidad de Guadalajara/Centro Universitário de Ciências de la Salud Osakidetza; Universidad Autônoma de San Luis Potosí/Facultad de Enfermería; Universidad Autônoma de Nuevo León/Facultad de Enfermeria, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, nov.2001.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, Edson Luiz André de (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GAGLIARDI, Eliana. *Índices de leitor virtual em narrativas escritas infantis*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUCSP, 1995.
- GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico de narrar na conversa cotidiana. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza (orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- GASTALDO, Denise; McKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, intrínsecamente ética. In: GASTALDO, Denise; MERCADO, Francisco J.; CALDERÓN, Carlos (orgs.). *Investigación cualitativa em salud en Iberoamérica: métodos, análisis y ética*. Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias de la Salud Osakidetza; Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Facultad de Enfermería; Universidad Autónoma de Nuevo León/Facultad de Enfermería, 2002.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v.20, n.3, 1989.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.
- HARRIS, Marvin. *Bueno para comer*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- HARTLEY, John. *Comunicação, Estudos Culturais e Media: conceitos-chave*. Coimbra: Quimera, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*. [s. l.]: The University of Pennsylvania, 1982.
- LANGELLIER, Kristin M.; PETERSON E. Eric. Las historias de la familia como estrategia de control social. In: MUMBY, Dennis (comp.). *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1997.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Estudar: estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____(org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, n. 21, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganguê, 2005.

MELLO, Darlize Teixeira de. *O processo de interlocução e a construção da produção escrita*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, Silvana V.; LOURO, Guacira; NECKEL, Jane (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre Estudos Culturais e Estudos de Gênero. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

MOMO, Mariângela. *Mídia e consumo na produção da infância pós-moderna que vai à escola*. 2005. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓBLEGA, Jorge Gerardo. *Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos/as*. 2001 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre:UFRGS, 2001.

NOGUEIRA, Claudiana da S. A intertextualidade no discurso jornalístico sobre a velhice. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia (orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UNB – Instituto de Letras/Ed. Plano, 2002.

OLIVEIRA, Edivanda Mugarati. *O desenvolvimento da textualidade*. 1991. Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 1991.

ORELLANA, Marjorie Faulstich. Good guis and “bad girls”. Identity construction by latina and latino student writers. In: BUCHOLTZ, Mary; LIANG, A. C.; SUTTON, Laurel A. (eds.). *Reinventing identities: the gendered self in discourse*. New York: Oxford University Press, 1999.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola. In:DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Normanda da Silva (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAYNE, Michel. *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

RIGGINS, Stephens Harold. The rhetoric of othering. In: _____ (ed.). *The language and politics of exclusion*. London: Sage, 1999.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROXO, Roxane Helena Rodrigues. *O desenvolvimento da narrativa escrita: fazer pão e encaixar*. 1989. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, São Paulo: PUCSP, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Inês Silva Vitorino. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.11, mai/jun/jul/ago 1999.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre:UFRGS, 1998.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SENNETT, Richard. Deriva. In: _____. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SHAVIT, Zohar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SILVA, Francisco Paulo de. *A produção de textos na escola: um estudo sobre a concepção de texto do professor e procedimentos de ensino*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 1996.

SILVA, Rosimeri Aquino da ; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: GOELLNER, Silvana V.; LOURO, Guacira; NECKEL, Jane (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola*. *Em Aberto*, Brasília, Ano X, n.52, out./dez. 1991.

_____. *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre:UFRGS, 1995.

_____. (coord.). *Textos, discursos e representações na educação*. Projeto integrado de pesquisa. Subprojeto – a polifonia em textos escolares infantis (coord. M. I. Dalla Zen). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU/NECCSO, 1998.

_____. (coord.). *Textos, discursos e identidades em educação*. Projeto integrado de pesquisa. Subprojeto – Ser criança, ser aluno/a: identidades narradas em textos infantis (coord. M. I. Dalla Zen e Roseli I. Hickmann). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU/NECCSO, 2001.

_____. *Textos e diferenças*. *Leitura em Revista*, Ijuí: Associação de Leitura Brasil Sul, n.3, jan./jun. 2002.

_____. Crianças que narram e gramáticas do narrar: textos escolares em análise. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (orgs.). *O Ensino Fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

_____; SANTOS, Cláudia Amaral dos. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane Soares ; ROCHA, Cristianne Maria Famer (orgs.). *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Prefácio. In: SANTOS, Maria Ribeiro dos. *A avaliação das redações escolares: alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1987.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser natural, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun./jul./ago 2003a.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da modernidade: entrevista com Alfredo Veiga Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez., 1995. (Gênero e educação)

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte dos envolvidos (direção das escolas, professoras regentes de turma e aluno/as de quarta série do Ensino Fundamental) implicou o compromisso de a pesquisadora responsável pela mesma preservar o anonimato da identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas na tese, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, terão sua privacidade respeitada. Os participantes (direção das escolas, professoras regentes, alunos/alunas, responsáveis pelos/as alunos/as) deram seu consentimento prévio, através de preenchimento do Termo de Consentimento Informado. Tal formulário foi apresentado aos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, a partir de uma exposição sobre o objetivo central do trabalho: analisar práticas culturais em textos escolares. Aceita a participação no projeto, as professoras colocaram um conjunto de textos produzidos pelos estudantes à disposição da pesquisadora. A seguir, apresento modelo de protocolo do referido Termo de Consentimento Informado utilizado, o qual foi preenchido em duas vias: uma faz parte da documentação da pesquisadora; a outra, foi entregue às escolas onde ocorreu a coleta de dados.

Pesquisa de Doutorado

Práticas culturais em textos escolares

Pesquisadora responsável: Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Foco do projeto de pesquisa

O projeto tem por objetivo analisar práticas culturais em narrativas escritas por alunos e alunas da quarta série do Ensino Fundamental.

Após consultar a direção da escola _____ onde atuo como docente em uma turma de quarta série, bem como após consultar os responsáveis pelos meus alunos, dou meu consentimento em participar da Pesquisa de Doutorado intitulada “Práticas culturais em narrativas escolares”, sob a responsabilidade da professora Maria Isabel Habckost Dalla Zen. Autorizo a utilização das informações das entrevistas e dos textos coletados em minha turma, desde que os nomes dos participantes (professora, escola e alunos) sejam mantidos em anonimato.

Nome e Assinatura da professora:

Confirmo o consentimento (Direção da Escola):

Confirmo o consentimento (Responsável pelo aluno):

Nome do aluno

Responsável

ANEXO B
QUADROS ANALÍTICOS

**CONFIGURAÇÃO
PROPOSTA: PASSEIO**

ESCOLA: Aquarela											
Aluno/a	Título	Cabeçalho	Início	Tamanho do texto	Marcas Visuais	NC/NR	Fantasia/ Realismo/Mescla	Final	Narrador	Espaço/tempo direto e indireto	Personagens
1. E (menina)	Um passeio inesquecível	S	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1ºp/3º	Lugar: Citypark TI	Adulto (F), criança (M/F)
2. P (menina)	O dia do passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Zoológico TI	Crianças (M/F), animais (M/F)
3. P (menina)	_	S	Protocolar	G	N	NR	R	F	1º/3º	Lugar: DMAE TD	Crianças (M/F)
4. A (menina)	Um passeio muito legal	S	Protocolar	G	N	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Planetário TI	Adulto (M), crianças (M/F)
5. Si (menina)	Um dia de passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	A	1º/3º	Lugar: Site Parque/casa/escola TD	Adulto (M/F), criança (M/F)
6. G (menina)	Passeio de desfile	S	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1º/3ºp	Lugar: Desfile TI	Adulto (M/F), criança (M/F)
7. (menina)	Um passeio para o DMAE	S	Outro	G	N	NR	R	F	1º/3º	Lugar: DMAE TD	Adulto (F), criança (M/F)
8. R (menina)	Meu primeiro passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	F	1º/3º Interativo	Lugar: DMAE TI	Criança (M/F)
9. N (menina)	Eu fui no circo	S	Protocolar	G	S	NR	R	A	1º/3º	Lugar: Circo/escola TD	Adulto (M/F), criança (M/F)
10. (menina)	Hoje é dia de Passeio	S	Protocolar	M	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Planetário TI	Adulto (M/F), criança (M/F)
11. K (menino)	O passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Sítio/zoológico TD	Adulto (M/F), criança (M/F)
12. P R (menino)	_	N	Protocolar	G	S	NC Sonho	R	F	1º/3º	Lugar: Zoológico (sonho)/casa TD	Adulto (F), criança (M/F), animais (M/F)
13. D (menino)	O passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Planetário/escola TD	Adulto (M/F), criança (M/F)
14. R (menino)	_	S	Outro "Foi num dia nublado..."	G	N	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Zoológico (Planetário) TI	Criança (M/F), animais (M/F)
15. G. (menino)	O passeio no Rio santa maria	S	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Rio santa Maria TD	Adulto (F), criança (M/F)
16. J P (menino)	_	S	Protocolar	M	S	NR	R	A	1º/3º	Lugar: Zoológico TD	Criança (M/F)
17. E (menino)	Um passeio	S	Protocolar	G	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Planetário/casa TI	Criança (M/F)
18. A. (menino)	A Praia	S	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Itapuã TD	Adulto (M/F), criança (M/F)
19. E (menino)	O Passeio	S	Protocolar	G	N	NR	R	F	1º/3º	Lugar: DMAE TI	Adulto (F), criança (M/F)
20. C (menino)	O passeio no zoológico	S	Protocolar	G	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Zoológico TD	Adulto (F), criança (M/F), animais (M/F)
21. W (menino)	Assombração	N	Protocolar	G	S	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Parque de diversão TI	Criança (M)
22. L (menino)	No Planetário	N	Outro "Foi num dia nublado..."	G	N	NR	R	F Fim	1º/3º	Lugar: Planetário TI	Adulto (M/F), criança (M/F)
23. D (menina)	O passeio	N	Protocolar	G	N	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Itapuã TD	Adulto (M/F), criança (M/F)

Aluno/a	Título	Cabeçalho	Início	Tamanho do texto	Marcas Visuais	NC/NR	F/ R/M	Final	Narrador	Espaço/tempo (TD/ TI)	Personagens
24. F (menina)	O passeio	N	Protocolar	G	S	NR	R	A Fim	1º/3º	Lugar: Sity park TD	Adulto (M/F), criança (M/F), animais (M/F)
25. R (menina)	Um Passeio	N	Protocolar	M	S	NR	R	F	1º/3º	Lugar: Parque Tupã TD	Criança (F)

RECORRÊNCIAS

1. A escola como provedora dos passeios
2. A família como um porto seguro
3. O "comer" como parte integrante do passeio
4. Presença de um fato inusitado nas narrativas – peripécia

PARTICULARIDADES

1. Relato interativo – narrador "conversa" com o leitor
2. Um passeio que "não aconteceu" – sonho
3. Transgressão do começo da narrativa – "Foi num dia nublado que tudo aconteceu..."

Legenda:

Tamanho do texto: G = grande; M = médio; P = pequeno

Marcas visuais: S = sim; N = não apresenta

Narrativa-relato / Narrativa-conto = NR / NC

Fantasia, realismo, mescla: F = fantasia; R = realismo; M = mescla

Final fechado / Final aberto = A / F

Tempo direto / tempo indireto = D / I

**MODOS DE DIALOGIA PROPOSTA:
PASSEIO**

ESCOLA: VIDA

Aluno/a	Temáticas	Vozes enunciantoras	Circulação intergenérica
1. R (menina)	Classe social/ susto/ medo/ gênero/ brincar/ disciplina/ importância do passeio/ competição (desfile)	Pedagogia/ Literatura/ Mídia	Relatos do cotidiano/ escolar (relatório)/ / literatura (encaixe de episódios)
2. I (menina)	Família (mãe)/ classe social/ gênero/ festa/ escola	Família/ Mídia	Relatos do cotidiano/ escolar (relatório)
3. L (menina)	Escola/ classe social/ / disciplina/ comer/ brincar/ gênero	Pedagogia	Escolar (relatório)
4. L (menina)	Escola/ disciplina/ comer/ classe social	Pedagogia/ Mídia	Escolar (relatório)
5. L (menina)	Escola/ classe social/ comer	Pedagogia	Escolar (relatório)
6. A (menina)	Escola/ classe social/ importância do passeio	Pedagogia	Escolar (relatório)/ literatura (uso de linguagem formal)
7. C (menina)	Escola/ comer	Pedagogia	Escolar (relatório)
8. J (menina)	Escola/ classe social/ contratempo/ peripécia/ gênero/ ética/ contemporaneidade/ disciplina	Pedagogia/ Mídia	Relatos do cotidiano/ literatura (criação de uma história "fantástica"/ aventura)/ Mídia
9. C (menino)	Escola/ classe social/ contemporaneidade/ contratempo/ deboche/ gênero	Voz do cotidiano	Literatura (diálogo)
10. M (menino)	Escola/ classe social/ comer/ disciplina/ peripécia/ gênero/ brincar	Pedagogia	Escolar (relatório)
11. A (menino)	Escola/ futebol/ gênero	Pedagogia/ Mídia	Relatos do cotidiano
12. G (menino)	Escola/ gênero/ comer/ contratempo	Mídia	Escolar (relatório)
13. G (menino)	Escola/ classe social/ guerra/ heroísmo (bem x mal)	Mídia/ Literatura	Relatos do cotidiano/ literatura (heróis: bem x mal)
14. L (menino)	Escola/ medo/ peripécia	Pedagogia	Literatura (criação de uma história "fantástica"/ aventura)
15. J. P. (menino)	Escola/ classe social/ contratempo	Pedagogia/ Mídia	Literatura (criação de uma história "fantástica"/ aventura)
16. P (menino)	Escola/ classe social/ gênero/ disciplina/ peripécia/ deboche/ comer	Pedagogia	Relatos do cotidiano/ escolar (relatório)
17. D (menino)l	Escola/ peripécia/ gênero/ comer/ contratempo/ classe social		Relatos do cotidiano/ literatura (final feliz...)
18. E (menino)	Escola/ gênero/ classe social/ disciplina/ comer/ peripécia/ deboche/ contratempo	Pedagogia/ Médica (saúde)	Relatos do cotidiano/ literatura (diálogo)